

**L'apprentissage autonome
dans l'enseignement
du français langue étrangère**

Théorie et pratique

Thèse
présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Zurich
pour l'obtention du grade de docteur

par
Eva Lang

de Kreuzlingen / Thurgovie

Thèse acceptée par la Faculté au semestre du printemps 2008
sur la proposition de
M. Prof. Dr. Jakob Theodor Wüest
et de M. Prof. Dr. Urs Ruf

Zurich, 2010

Remerciements

Je remercie M. Dr. Prof. Jakob Theodor Wüest pour la possibilité d'écrire cette thèse dans le cadre de mon assistanat chez lui ainsi que pour ses conseils précieux.

Je remercie M. Dr. Urs Nater pour son aide fondamentale en ce qui concerne les calculs statistiques.

Enfin, je remercie mon mari et mes parents pour leur soutien moral, leur patience et leur aide consistante dans la garde de mes enfants.

Sommaire

Introduction	7
--------------------	---

I Première partie: partie théorique	10
---	----

1. Le concept de l'autonomie en didactique des langues	10
2. L'origine du concept d'autonomie: les réformes pédagogiques	15
3. L'arrière-plan théorique du concept d'autonomie: le constructivisme.....	19
3.1. Le constructivisme radical	20
3.2. La psychologie cognitive	23
4. Arguments en faveur de l'autonomie de l'apprenant	25
4.1. Le constructivisme	26
4.2. La psychologie de la motivation.....	27
4.2.1. La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan	27
4.2.2. La théorie de l'attribution de Weiner	31
4.3. La psycholinguistique	33
4.3.1. L'influence de la méthode d'enseignement sur l'apprentissage des langues étrangères.....	33
4.3.2. La théorie des séquences d'acquisition	36
4.3.2.1. Y-a-t-il des séquences d'acquisition dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre scolaire ?	38
4.3.2.2. L'enseignement scolaire est-il capable d'influer sur les séquences d'acquisition ?.....	42
4.3.3. Etudes sur les effets de l'apprentissage autonome d'une langue étrangère	46
4.4. L'Autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de stratégies	48

II Deuxième partie: implications pratiques.....	52
---	----

1. Le changement dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.....	52
1.1. Le rôle de l'enseignant	53
1.2. Le rôle de l'élève	55
2. Outils pour un enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant	57
2.1. Le travail avec un partenaire	60
2.2. Le travail de groupe	61

2.3. Le travail sous forme de projet.....	63
2.3.1. Travail sous forme de projet et communication véritable en langue étrangère.....	65
2.4. Le journal de bord.....	67
2.4.1. Journal de bord et apprentissage autonome de la langue	67
2.4.2. Journal de bord et <i>learn to learn</i>	70
2.5. Activités dans l'enseignement favorisant l'autonomie de l'apprenant	72

III Troisième partie: mise en pratique du concept de l'autonomie 74

1. Première expérience.....	76
1.1. Description générale du projet et de la méthode d'analyse.....	76
1.2. La motivation des élèves.....	79
1.3. Description du travail en classe	84
1.3.1. Première phase du travail : rendre les élèves plus indépendants de l'enseignant.....	84
1.3.2. Deuxième phase : fournir aux élèves des stratégies qui leur permettent de travailler de façon plus autonome, et augmenter leur conscience métacognitive.....	86
1.3.3. Troisième phase : laisser le plus de liberté possible aux élèves	91
1.4. Résultats	95
1.4.1. Le rôle des élèves.....	95
1.4.2. Le rôle de l'enseignant	99
1.4.3. Les stratégies et la conscience métacognitive des élèves.....	100
1.4.4. La compétence de langue	104
1.5. Conclusion.....	107
2. Deuxième expérience.....	109
2.1. Description générale du projet et de la méthode d'analyse.....	109
2.2. Description du travail dans la classe de contrôle.....	116
2.2.1. Le travail avec le livre.....	116
2.2.2. Le travail avec les modules	117
2.2.2.1. Le travail avec le module n°1 <i>La famille aujourd'hui</i> :	118
2.2.2.2. Le travail avec le module n°4 <i>Les sports</i> :.....	119
2.2.2.3. Le travail avec le module n°5 <i>En forme</i> :	120
2.2.2.4. Le travail avec le module n°6 <i>Les loisirs</i> :	121
2.3. Description du travail dans la classe pilote	123

2.3.1. Première phase du travail : apprendre à organiser, gérer et évaluer son apprentissage de manière indépendante à travers l'acquisition de différents outils.....	124
2.3.1.1. Connaissance et mise en oeuvre de différentes formes sociales de travail....	124
2.3.1.1.1. Le travail de groupe.....	124
2.3.1.1.2. Le travail avec un partenaire	126
2.3.1.1.3. Le travail individuel avec et dans le journal de bord.....	127
2.3.1.1.4. Journal de bord sur l'orthographe.....	127
2.3.1.2. Connaissance et mise en oeuvre de différentes stratégies	144
2.3.1.2.1. Stratégies concernant la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire	144
2.3.1.2.2. La préparation d'une épreuve: apprendre à planifier et à structurer son travail	147
2.3.1.3. Assumer la responsabilité de ses devoirs individuels.....	150
2.3.1.4. Petites discussions en français avec un partenaire	156
2.3.1.5. Métacognition	159
2.3.1.6. Structure typique d'une leçon qui met au centre le travail autonome des élèves	162
2.3.2. Deuxième phase du travail: Mettre en oeuvre tous les outils acquis pendant le premier semestre pour gérer des séquences de travail autonome plus longues	167
2.3.2.1. Travail de projet.....	167
2.3.2.2. Travail individuel sur l'unité 7 d' <i>envol 7</i>	176
2.3.2.2.1. Une stratégie importante: penser comme un enseignant	176
2.3.2.2.2. Travail autonome plus étendu avec le livre	179
2.3.2.2.3. Réaction des élèves au travail autonome	182
2.4. Résultats	190
2.4.1. Appréciation de la matière « français » dans les deux classes	190
2.4.2. La motivation des élèves	195
2.4.2.1. Motivation après trois semaines d'enseignement au lycée.....	198
2.4.2.2. Motivation après un semestre	199
2.4.2.3. Motivation après deux semestres	204
2.4.2.4. Comparaison du développement de la motivation dans les deux classes pendant l'année scolaire	210
2.4.3. Sentiment d'insécurité ou de désorientation.....	214

2.4.3.1. Après un semestre	216
2.4.3.2. Après deux semestres	217
2.4.4. Apprentissage social, aide mutuelle et recours à l'aide de l'enseignante	219
2.4.5. Gestion des devoirs auto-imposés et implication des élèves dans le travail	223
2.4.5.1. Attitude des élèves envers les devoirs auto-imposés, motivation et sentiment d'insécurité	229
2.4.6. Résultats scolaires	234
2.4.7. Niveau de l'interlangue et comportement communicationnel des élèves	242
2.4.7.1. Correction grammaticale de l'interlangue des élèves et auto-correction	246
2.4.7.1.1. Interviews semi-guidées.....	246
2.4.7.1.2. Discussions avec un partenaire.....	247
2.4.7.2. Gestion des interviews semi-guidées et des discussions à deux	249
2.4.7.2.1. Gestion des interviews semi-guidées.....	250
2.4.7.2.1.1. Stratégies utilisées pour surmonter des problèmes de vocabulaire.....	250
2.4.7.2.1.2. Souplesse dans le choix des mots et des expressions.....	252
2.4.7.2.2. Gestion des discussions à deux.....	255
2.4.7.2.2.1. Stratégies utilisées pour surmonter des problèmes de vocabulaire.....	255
2.4.7.2.2.2. Entraide	257
2.4.7.2.2.3. Correction par le partenaire	258
2.4.7.2.2.4. Négociation et clarification du sens.....	258
2.4.7.2.2.5. Choix des sujets et leur développement.....	259
2.4.7. Développement du vocabulaire productif des élèves.....	268
2.4.7.1. Différences entre les deux classes au début de l'année scolaire	270
2.4.7.2. Différences entre les deux classes à la fin de l'année scolaire	270
2.4.7.3. Développement des deux classes pendant l'année scolaire	271
2.4.7.4. Développement de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle.....	271
Conclusion	273
Bibliographie.....	283
Annexe.....	300

Introduction

Le concept didactique de l'« autonomie de l'apprenant », qui a été élaboré dans les années quatre-vingts¹ afin d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, est depuis plusieurs années au centre des discussions didactiques en Europe. En Suisse également, la discussion théorique de ce concept a pris de plus en plus d'ampleur, et l'autonomie de l'apprenant a par exemple été définie en tant qu'objet pédagogique dans le programme d'études cadre des lycées. Sur le plan pratique en revanche, les premières applications de ce concept dans l'enseignement des langues étrangères viennent seulement de faire leur apparition en Suisse alors qu'ailleurs, en particulier dans les pays scandinaves, certaines écoles appliquent déjà depuis de nombreuses années le concept de l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement des langues étrangères (avant tout de l'anglais) et ont depuis longtemps fourni de premiers résultats encourageants.

L'enseignement du français langue étrangère a pour but non seulement de fournir aux élèves la capacité de communiquer dans cette langue, mais également de leur permettre de continuer leur formation après leur scolarité et de perfectionner leur connaissance de la langue de manière efficace et autonome. Il est donc primordial de leur fournir des outils qui leur permettent d'apprendre une langue de manière autonome durant toute leur vie, l'école ne pouvant jamais fournir tout le savoir dont les élèves auront besoin dans le monde professionnel ou universitaire.

Le but de ce travail est de présenter à la fois une description théorique ainsi qu'une application pratique du concept de l'autonomie dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans un premier temps, nous définirons le concept de l'autonomie en didactique et en poserons les bases théoriques, souvent négligées par la recherche, en ayant recours aux approches de différentes sciences comme la pédagogie, la psychologie cognitive, le mouvement constructiviste en psychologie et en didactique, la psycholinguistique, et la psychologie de la motivation. Toutes ces approches fournissent des arguments édifiants et complémentaires en faveur de l'autonomie de l'apprenant sur lesquels il est utile de s'attarder. Dans un deuxième temps, nous nous occuperons des conséquences qu'implique l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères pour l'enseignant et pour l'élève. Après avoir montré l'évolution de ces deux rôles respectifs, nous terminerons par une analyse de différents outils de travail, notamment l'application du journal de bord en classe de langue.

¹ L'initiative du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe a particulièrement été importante dans l'élaboration de ce concept.

Nous partons du postulat que toute théorie sur l'autonomie de l'apprenant reste inutile si elle n'est pas mise en pratique. En outre, l'absence de bases théoriques peut fragiliser ou appauvrir certaines formes d'enseignement. C'est pourquoi, dans la troisième partie de notre travail, nous présenterons une recherche en deux volets sur la mise en pratique du concept de l'autonomie dans l'enseignement du français langue étrangère dans un lycée en Suisse alémanique².

Le premier volet de cette partie sera consacré aux premiers pas de débutants³ vers l'apprentissage autonome, tandis que le volet suivant, dont la mise en place s'est effectuée sur une durée plus considérable⁴, illustrera le travail de deux classes parallèles en première année (septième année scolaire) avec le manuel et les modules d'*envol* 7. L'une de ces deux classes a constamment augmenté la part accordée à l'apprentissage autonome ainsi que le degré d'autonomie, tandis que la deuxième a servi de classe de contrôle puisqu'elle a suivi un enseignement plus traditionnel.

Dans le premier volet de notre recherche, nous nous sommes particulièrement intéressés à la réaction des élèves (motivation et réactions affectives des élèves, collaboration avec les camarades) ainsi qu'au rôle de l'enseignant. Les stratégies d'apprentissage développées par les élèves, leur conscience métacognitive ainsi que le développement de leur interlangue ont également été des éléments fondamentaux de notre recherche. Dans le deuxième volet de notre recherche, nous avons particulièrement porté notre attention sur le développement de la motivation de tous les élèves, leur appréciation de la matière « français » ainsi que le sentiment d'insécurité ou de désorientation pendant l'année scolaire de même que la gestion des devoirs auto-imposés et l'implication des élèves « autonomes » dans le travail. Les résultats scolaires nous ont fourni des informations précieuses sur d'éventuelles différences entre les deux classes en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. Sur le plan linguistique, une analyse du niveau de l'interlangue et du comportement communicationnel des élèves a été menée dans le but de trouver des similitudes et des divergences dans la correction grammaticale des énoncés des deux classes et dans la manière de mener, de développer et de gérer une conversation. Une analyse restreinte du développement du vocabulaire productif des élèves pendant l'année scolaire a également été effectuée.

² Il s'agit du lycée Hohe Promenade, à Zurich.

³ Il s'agit de deux premières classes parallèles (22 et 20 élèves), au lycée Hohe Promenade. Les élèves avaient entre 12 et 14 ans et avaient appris le français depuis 7 mois au début de la recherche.

⁴ Le deuxième volet de la recherche s'est étendu sur une année scolaire entière.

Les résultats obtenus nous permettent, malgré leur caractère restreint, d'affirmer que l'apprentissage autonome d'une langue étrangère favorise la motivation des élèves, notamment leur appréciation de la matière « français » et leur confiance en leurs capacités linguistiques et d'apprentissage et produit de bons résultats scolaires. L'analyse des données linguistiques montre de manière claire que l'apprentissage autonome d'une langue, souvent détaché du manuel, entraîne un changement important dans le comportement communicationnel des élèves et les prépare mieux aux situations de communication réelles.

Tous les aspects exposés ci-dessus seront illustrés dans la partie pratique du présent travail par des observations faites durant les leçons, ainsi que par des textes d'élèves et des notes prises par les élèves dans leurs journaux de bord. A ce matériel s'ajoutent notamment des questionnaires, guidés ou non, qui avaient été soumis aux différents apprenants, des transcriptions d'interviews semi-guidées menées entre l'auteur du présent travail et certains apprenants ainsi que des transcriptions de discussions à deux menées en français par les élèves.

I Première partie: partie théorique

1. Le concept de l'autonomie en didactique des langues

Le terme « autonomie » est un mot à la mode dans les publications pédagogiques et didactiques des années 90 et suivantes. Ce mot apparaît souvent: dans les préfaces de nouveaux manuels pour l'école, dans les curricula et les buts pédagogiques définis par les cantons ou par les différentes écoles, tout comme dans les débats pédagogiques à tous les niveaux. Beaucoup d'approches pédagogiques se réclament de l'autonomie. Cependant, ce terme reste vague, voire est utilisé de manière fautive⁵. Il faut donc tout d'abord définir ce que le terme « autonomie » signifie dans le cadre de ce travail, et à quels concepts et théories il se rapporte.

Henri Holec est le premier théoricien qui a fourni une définition de l'autonomie applicable dans le cadre de l'enseignement. Il l'a élaborée en tant que directeur du projet « Langues Vivantes » N°4 du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1977-1981) qui s'est occupé de l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire et dans la formation pour adultes. Sa conception de l'autonomie, tout comme les définitions des auteurs qui ont traité de ce sujet par la suite, n'est pas restreinte à l'apprentissage des langues étrangères, mais elle est applicable à tout apprentissage.

Selon Holec, « autonomie » est « the ability to take charge of one's learning »⁶ :

« *To take charge of one's learning* is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, ie:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc);
- evaluating what has been acquired. »⁷

L' « autonomie » ne désigne donc pas à priori un comportement autonome, mais la capacité d'assumer, à toutes les étapes, la responsabilité du processus d'apprentissage. La prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant préside à toute activité d'apprentissage : tout

⁵ Vieira écrit à ce propos: « Autonomy is one of those fields where sense of direction is hard to find, not only because of the diversity of existing perspectives and pedagogical experiments, but also because one can get enthusiastic about appealing ideas or practices irrespectively of their theoretical support. »
In: Vieira, p.54.

⁶ Holec, 1981², p.3.

⁷ Holec, 1981², p.3.

comportement dérive de la responsabilité acceptée et assumée dans son propre apprentissage. Cette prise en charge permet ensuite à l'apprenant d'auto-diriger son apprentissage, c'est-à-dire d'agir de façon autonome dans le but d'apprendre. Il faut souligner avec Holec que, selon le degré d'auto-direction, il y a différents degrés d'autonomie.⁸ Plus l'élève est autonome plus il est capable d'organiser son apprentissage. Toutefois, auto-direction et autonomie ne sont pas la même chose :

« We have found it helpful to use the term self-direction to refer to the organization of learning and the term autonomy to refer to that state of independence in which the learner is able and accepts to take full responsibility for his learning. »⁹

Little a adapté et élargi la définition de Holec dans le cadre de l'enseignement scolaire. Selon lui, le but principal de tout enseignement scolaire est le développement de l'autonomie chez l'élève, qu'il définit de la façon suivante:

« Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. »¹⁰

Little relève la relation entre l'apprenant d'un côté et le contenu et le procès de son apprentissage de l'autre. La psychologie de la motivation montre en effet que cette relation est fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère. Si l'apprenant n'instaure pas de dialogue entre sa personnalité munie de toutes ses connaissances déjà acquises et ce qu'il est en train d'apprendre, le processus d'acquisition ne peut pas avoir lieu et l'apprentissage autodirigé¹¹ est condamné dès le début.¹²

Les différents auteurs qui traitent de l'apprentissage autodirigé sont unanimes quant à la définition du terme d'« autonomie » comme « capacité », qui est mise en évidence aussi dans la définition de l'autonomie par Little. Pourtant, cette capacité a été définie de façon

⁸ Holec, 1981², p.4.

⁹ Holec, 1988, p.79.

¹⁰ Little, 1991, p.4.

¹¹ Holec préfère l'expression « apprentissage autodirigé » au terme « apprentissage en autonomie » parce que l'expression « apprentissage en autonomie » manque, selon lui, de clarté.

In : Holec, 1981, p.4, note 6 ;

Les auteurs qui s'occupent de l'autonomie de l'apprenant après Holec ont repris unanimement l'expression « apprentissage autodirigé ». Dans ce travail, les termes « apprentissage autodirigé » et « apprentissage autonome » seront utilisés comme synonymes.

¹² Gallin et Ruf soulignent l'importance de ce dialogue personnel qui doit se trouver au début de tout processus d'apprentissage. A ce propos, ils parlent de « singuläre Standortbestimmung ».

In: Gallin / Ruf, tome I, pp.17-50.

différente: pour les uns, « autonomie » signifie « capacité d'exercer de façon active sa responsabilité d'apprenant », pour les autres, « capacité à apprendre » ou « savoir comment apprendre ».

La première approche provient d'un courant pédagogique qui met l'individu au centre de tout apprentissage, de l'enseignement pour adultes et surtout des travaux conduits sous la direction de Henri Holec au CRAPEL (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langue) à l'Université de Nancy II. Ces travaux se concentrent avant tout sur les décisions, allant de la définition des objectifs jusqu'à l'évaluation de l'acquis, que l'apprenant prend de façon autonome pendant le processus d'acquisition de la langue étrangère :

« ... l' apprenant n'est plus considéré [...] comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres [...] . Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits. »¹³

La deuxième approche trouve ses racines dans les recherches psycholinguistiques et affirme qu'un apprenant autonome est un apprenant qui sait apprendre. Les théoriciens comme les praticiens du deuxième courant s'intéressent au *learn to learn* et au *learner training* pour développer l'autonomie de l'apprenant. Ils cherchent à identifier les stratégies qui rendent l'apprentissage plus effectif (stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives) et à trouver les moyens adéquats pour apprendre aux élèves à se servir de ces stratégies¹⁴.

Les deux approches ne constituent que les deux faces d'une même médaille : dans les deux cas, l'apprenant développe sa capacité à prendre en charge son apprentissage. Comme l'exprime H. Holec, « dans les pratiques du premier type on « amène chaque individu à organiser sa propre expérience », dans celles du deuxième type on « amène chaque individu à (savoir organiser) sa propre expérience »¹⁵.

De plus, prendre des décisions et utiliser des stratégies dans le contexte de l'apprentissage sont des actions qui vont de pair, de sorte que les deux conceptions d'« autonomie » se mêlent le plus souvent dans les différents rapports d'expériences pédagogiques qui s'occupent du développement de l'autonomie chez l'apprenant.

¹³ Holec, 1988, p.8.

¹⁴ Voir à ce propos les chapitres « 4.4. L'Autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de stratégies », p.9 et « 2.4.2. Journal de bord et *learn to learn* », p.9.

¹⁵ Holec, 1988, p.9 (sic).

Pour éviter que le concept didactique d'« autonomie » ne rencontre de résistance par absence de définition pertinente, il faut, comme le fait Little¹⁶, éliminer d'emblée ici les fausses définitions:

1. « Autonomie » ne veut ni dire « auto-instruction » ni « apprentissage sans enseignant »:

Du fait que l'apprentissage a lieu sans enseignant, comme c'est le cas dans les cours à distance (par exemple les cours de l'AKAD en Suisse) ou dans l'enseignement assisté par ordinateur, on pourrait conclure qu'il s'agit d'un apprentissage autodirigé dans la mesure où un apprenant autonome et capable d'organiser son propre apprentissage pourrait se passer de l'enseignant. Cela n'est pas le cas, bien au contraire. Les cours à distance prescrivent souvent minutieusement la progression des matières, et laissent très peu de liberté de décision à l'apprenant. De plus, bien que le but suprême de l'apprentissage autodirigé soit que l'élève puisse apprendre sans l'aide de l'enseignant, l'apprentissage autodirigé ne peut se passer de l'enseignant. Comme on le verra dans la deuxième partie de ce travail¹⁷, l'enseignant joue un rôle déterminant et absolument nécessaire dans l'apprentissage autodirigé.

2. « Autonomie » ne veut pas dire « laisser-faire » ou « anarchie »:

L'enseignant ne doit pas renoncer à tout contrôle de l'activité d'apprentissage. Il établit les limites à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se développer de façon indépendante, et qui permettent aux élèves de s'orienter. Plus l'élève se montre autonome, plus l'enseignant peut réduire son contrôle. Le mouvement vers l'autonomie suppose certes une définition complètement différente du rôle de l'enseignant¹⁸, ce qui n'équivaut pourtant pas à une absence de contrôle. Plus que le fait de contrôler, ce sont la manière et l'intensité du contrôle qui changent.

3. L'« autonomie » n'est pas une méthode¹⁹:

L'autonomie est une capacité qui doit se développer chez l'élève. L'enseignant ne peut pas enseigner cette capacité à ses élèves, il peut tout au plus susciter et encourager le développement de l'autonomie. Une méthode présuppose un enseignant qui fait apprendre quelque chose à ses élèves. L'enseignant assume donc jusqu'à un certain point la

¹⁶ Little, 1991, pp. 3-4.

¹⁷ Voir à ce propos le chapitre « 1.1. Le rôle de l'enseignant », p.9.

¹⁸ Il en sera question au chapitre « 1.1. Le rôle de l'enseignant », p.9.

¹⁹ B. Ortner définit « méthode » de la façon suivante: « Geht man von abstrakten Methodenbegriffen aus, so beschreibt die Methode die Art und Weise der Vermittlung von Inhalten, sie definiert das ‚Wie‘ für das ‚Was‘ der Didaktik. »
In: Ortner, p.17.

responsabilité de ce que ses élèves apprennent. Quand on parle d'autonomie par contre, on parle d'élèves qui assument eux-mêmes la responsabilité de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils procèdent.

A propos de l'autonomie de l'apprenant Weskamp remarque que son implication pratique est difficile à définir parce qu'elle se concrétise de manière différente pour chaque enseignant et pour chaque élève, et parce qu'elle change selon l'individu. De plus, elle se développe dans une salle de classe spécifique et unique dans l'interaction entre les élèves et entre ceux-ci et leur enseignant, et il ajoute:

« Vielleicht ist dies der wichtigste Unterschied zu den Ansätzen der Vergangenheit, die sich gern als « Methoden » bezeichneten, denn diese implizierten letztlich eine einheitliche Umsetzung im Klassenzimmer und ignorierten die möglichen Variationen von Lehrer zu Lehrer. »²⁰

Certains auteurs parlent d'une « approche »²¹ à propos de l'autonomie. Pour tous, l'autonomie est un *but pédagogique* à poursuivre dans l'enseignement. Certaines méthodes ou certains outils se prêtent mieux que d'autres à la poursuite de cet objectif²².

4. L'« autonomie » n'est pas un comportement facile à décrire :

L'autonomie de l'apprenant peut se montrer dans son comportement, par exemple dans sa façon d'organiser son apprentissage, mais elle n'est pas identique à ce comportement. De plus, elle ne se manifeste pas toujours de la même façon ; le comportement change selon certains facteurs comme l'âge, les objectifs ou la motivation de l'apprenant. L'autonomie peut aussi ne pas se traduire par un comportement différent. De dehors, il est difficile de percevoir combien, et dans quels domaines du processus d'apprentissage, un élève est autonome.

5. Un apprenant n'atteint pas l'autonomie une fois pour toutes

Il n'y a pas de dichotomie entre « ne pas être autonome » et « être autonome » : l'autonomie n'est pas un état stable, il faut plutôt parler de différents degrés d'autonomie dans différents domaines. Un élève peut par exemple atteindre un très haut degré d'autonomie quand il doit établir ses objectifs d'apprentissage et ne pas y être parvenu dans le domaine de l'évaluation²³. Le degré d'autonomie est toujours en mouvement, vers le haut ou même vers le bas.

²⁰ Weskamp, 1999, p.15.

²¹ Voir par exemple Holec, 1988, p.7.

²² Voir à ce propos le chapitre «2. Outils pour un enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant » dans la deuxième partie de ce travail, p.9.

²³ Irma Huttunen a défini trois niveaux d'autonomie possibles pour les capacités *determining objectives, monitoring procedures et evaluation*. Voir à ce propos Huttunen, pp.33-38.

2. L'origine du concept d'autonomie: les réformes pédagogiques

A partir du début des années quatre-vingts, le développement de l'autonomie de l'apprenant devient un des aspects majeurs de l'approche communicative de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, définie par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Bien que le Conseil de l'Europe ait introduit un concept apparemment nouveau dans la discussion et la pratique de l'enseignement des langues étrangères, le concept de l'autonomie de l'apprenant s'appuie sur des idéaux qui avaient déjà été formulés par les praticiens et théoriciens du mouvement des réformes pédagogiques. Dans le concept de l'autonomie de l'apprenant, on trouve donc la continuation plus ou moins variée d'éléments-clés des réformes pédagogiques de la fin du dix-neuvième et du début du vingtième siècle.

Dans ce mouvement des réformes pédagogiques, on regroupe les théoriciens-praticiens comme John Dewey, Célestin Freinet, Ellen Key, Hugo Gaudig ou Maria Montessori, qui ont critiqué l'organisation et les méthodes d'enseignement de l'école officielle, et qui lui ont opposé leur théorie et conception de l'enseignement. Bien que leurs théories et pratiques diffèrent sur certains points, ils partent tous des mêmes concepts qui sont aussi pertinents pour l'apprentissage autonome des langues.

Leurs objectifs communs consistent à mettre l'enfant au centre de l'intérêt et à comprendre son développement et sa façon d'apprendre²⁴. D'où l'exigence d'un enseignement plus individuel: l'éducation, et avec elle l'enseignement, doit suivre l'itinéraire d'apprentissage de chaque enfant, et non pas prescrire un seul chemin pour tous les enfants. Ainsi, dans son livre *Democracy and education* paru en 1916, Dewey a défini une « méthode personnelle » pour chaque apprenant :

« Trotz allem aber bleiben die Methoden des Lernens eine persönliche Angelegenheit, nämlich die ihm eigene Art, wie sich jemand den Dingen nähert und die Aufgaben in Angriff nimmt, und keine Aufzählung kann jemals die Mannighaltigkeit ihrer Formen und Färbungen erschöpfen. »²⁵

L'objectif central de cet enseignement plus individuel est d'aider l'apprenant à développer un esprit indépendant et responsable, capable d'accomplir des actions indépendantes.

²⁴ Le titre du livre d'Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, souligne l'importance de l'enfant et les espérances qu'on met dans la génération suivante qui doit, grâce à ce nouvel enseignement, être capable de changer toute la société. De même, le surgissement de la psychologie du développement de l'enfant au début du vingtième siècle montre un intérêt croissant pour l'enfant.

²⁵ Dewey, p.231.

Mais selon les réformateurs pédagogiques, l'école officielle n'est pas capable d'atteindre cet objectif parce qu'elle est fondée sur la séparation entre apprentissage scolaire et extra-scolaire :

« Was die Lernschule tatsächlich kennzeichnet, das ist der Zwang, der auf die Schüler durch Verordnungen, Lehrbücher und den Lehrer ausgeübt wird, damit sie eine Arbeit verrichten, die im allgemeinen keinen Platz im Leben der Individuen hat. Daher werden sie davon weder berührt noch grundlegend davon beeinflusst. »²⁶

« ... , dass zwischen dem Geiste und dem Ich einerseits, der Welt der Dinge andererseits eine Scheidewand angenommen wird. Diese Behauptung macht das Lernen formelhaft, mechanisch und verkrampft. »²⁷

Par conséquent, ils demandent que l'apprentissage à l'école soit en rapport avec la vie des élèves et prenne en compte leurs intérêts et expériences. Pour atteindre ce but, ils partent de l'action concrète et de l'expérience personnelle qui précède et permet tout apprentissage. Ainsi, John Dewey a marqué le terme *learning by doing*²⁸ et a proclamé l'apprentissage sous forme de projet, une forme de travail jugée toujours propice à l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement des langues tout comme dans d'autres matières. Selon la conception du *project learning* de Dewey, l'apprentissage à l'école doit partir de situations d'expérience authentique, engager l'enfant dans une activité continue et poser de véritables problèmes. Freinet à son tour a créé des imprimeries à l'école qui permettaient aux élèves d'imprimer leurs textes libres et de communiquer ainsi leurs expériences aux autres apprenants et aux parents :

« Der freie Text, - heute fast einstimmig empfohlen, auch wenn er nicht immer vernünftig praktiziert wird – fördert tatsächlich nicht weniger die Fähigkeit des Kindes zu denken und sich auszudrücken, so dass es aus einem Zustand geistiger und gefühlsmässiger Unmündigkeit zur Würde eines Wesens emporsteigt, das in der Lage ist, aufgrund von Erfahrungen seine Persönlichkeit aufzubauen und sein Geschick selbst zu lenken. »²⁹

La question du matériel à employer à l'école est étroitement liée à l'exigence de faire entrer la vie à l'école. La plupart des réformateurs de la pédagogie critiquent les manuels scolaires qui prescrivent la progression des matières et soulignent qu'il faut présenter toutes les facettes

²⁶ Jörg, p.27.

²⁷ Dewey, p.239.

²⁸ Dewey explique la conception du *learning by doing* de la façon suivante: « Wenn Dinge dieser Art [Spiel und Arbeit] in der Schule fehlen, so ist es nicht möglich, den normalen Zustand erfolgreichen Lernens sicherzustellen: dass nämlich der Erwerb des Wissens herauswächst aus Betätigungen, die - ganz unabhängig von jeder Schulaufgabe – ihren Zweck in sich haben. Genauer gesagt: Spiel und Arbeit entsprechen in allen Punkten der ersten Stufe des Erkennens, die [...] darin besteht, dass man lernt, irgend etwas zu tun, und aus diesem Tun heraus mit gewissen Dingen vertraut wird. »

In: Dewey, pp.258-59.

²⁹ Dewey, p.25.

d'un problème aux élèves en prenant le risque qu'ils n'arrivent pas tout de suite à le maîtriser. Certains réformateurs comme Célestin Freinet ou Ellen Key demandent que l'enseignant mette à la disposition des élèves une bibliothèque qui leur permette de choisir le matériel avec lequel ils veulent travailler :

« Heute gibt es gutgeschriebene Bücher, deren Lektüre angenehm ist und deren Inhalt manchmal sogar in einer anziehenden Form gestaltet ist. Das, was man kritisieren könnte, ist der Gebrauch, den man davon macht. Es ist der Zwang, dem Schüler und zwar jedem Schüler, nur dieses eine bestimmte Stück auf den gleichen Blättern und in der gleichen Form anzubieten, wo doch die persönlichen Fähigkeiten, die Intelligenz, das Verständnis der Kinder so vielfältig und unterschiedlich sind. Nehmen wir diese Bücher. Anstatt die Schüler mit 30 gleichen Büchern für jede Disziplin auszustatten, stellen wir sie als Einzelstücke und noch andere dazu in unsere Arbeitsbibliothek. So haben wir eine grosse Dokumentation, die aus einer anderen Geisteshaltung heraus dargeboten wird, und wir verändern damit auch den Gebrauch der Bücher. Das ist rationeller und nützlicher. »³⁰

Il faut travailler avec du matériel authentique et varié, exigeance que les didacticiens des langues étrangères qui veulent favoriser l'autonomie des apprenants soulignent aussi de nos jours.

De même, le changement dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant qui doit avoir lieu pour que l'autonomie de l'apprenant puisse se développer a déjà été esquissé par la réforme de la pédagogie. Ainsi, les pédagogues du mouvement des réformes ont déjà souligné la responsabilité de l'apprenant pour son apprentissage, que Holec met en évidence dans sa définition de l'autonomie. Freinet par exemple a laissé une grande marge de responsabilité dans le programme d'apprentissage aux élèves qui ont établi chaque semaine un plan de travail individuel. De plus, l'accomplissement des travaux entamés a été contrôlé non pas par l'enseignant, mais par la classe. Maria Montessori à son tour ne veut plus d'enseignant qui contrôle et dirige tout, mais un enseignant doté des caractéristiques suivantes:

« ... [einen] passiven Lehrer, der sich bemüht, das Hindernis beiseitezuräumen, das seine eigene Tätigkeit und Autorität darstellen könnte, und der somit bewirkt, dass das Kind von sich aus tätig werden kann. [...] ... [einen] Lehrer ohne Katheder, ohne die gewohnte Autorität, fast ohne Unterrichtsfunktion, und das Kind als Mittelpunkt des ganzen Betriebes, das allein lernt, das frei ist in der Wahl seiner Beschäftigung und Bewegung. »³¹

Les exigences des réformateurs, comme la réalisation d'un enseignement centré sur l'élève et sur ses intérêts personnels, l'auto-détermination de l'élève qui choisit lui-même son matériel et ses activités et le changement dans le rôle de l'enseignant sont des points importants dans

³⁰ Jörg, p.46.

³¹ Montessori, pp.155-156.

l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, les réformes dans la pédagogie du début du siècle dernier ont ouvert la voie à l'autonomie de l'apprenant postulée quatre-vingts ans plus tard.

3. L'arrière-plan théorique du concept d'autonomie: le constructivisme

Les réformateurs de la pédagogie ont postulé des principes comme l'apprentissage autodirigé et centré sur l'apprenant, ou le changement de rôle de l'enseignant sans proposer un arrière-plan théorique sur lequel fonder leurs exigences. Le constructivisme fournit cet arrière-plan théorique: il constitue la base théorique de l'apprentissage autonome. Les idées et postulats des réformateurs pédagogiques, comme par exemple l'enseignement centré sur l'apprenant, sont donc confirmés par les conclusions des sciences cognitives.

Le constructivisme est né d'un courant philosophique ancien qui s'occupe de la théorie de la cognition et de la construction de la réalité. De nos jours, un large éventail de disciplines se fonde sur la théorie du constructivisme d'une manière ou d'une autre et de façon plus ou moins forte. Ce sont par exemple la neurobiologie et les recherches sur le cerveau, la recherche sur la cognition et sur les émotions, les courants cognitivistes de la psycholinguistique, de la sociologie, de la psychologie et de la pédagogie³². D'après Gerstenmaier et Mandl, le cognitivisme peut être divisé en trois courants³³ :

1. Le constructivisme radical comme théorie de la cognition et des sciences
2. Le constructivisme modéré dans la sociologie, dans les sciences cognitives et dans la psychologie
3. Les courants constructivistes dans la psychologie de l'instruction et dans la pédagogie empirique

Dans le cadre de ce travail, l'approche du constructivisme radical et de la psychologie cognitive de l'instruction sont avant tout importants parce qu'ils apportent des modèles et des réponses à la question fondamentale de savoir comment un être humain apprend et comment son savoir est organisé. De leurs réponses découlent des changements importants dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, changements que permet de réaliser l'enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant.

³² Pour trouver des informations plus précises sur les différentes disciplines cognitives, voir: Siebert, pp. 5-14.

³³ Gerstenmaier / Mandl, p.868.

3.1. Le constructivisme radical

Le constructivisme radical est né d'un courant philosophique qui traite de la théorie de la cognition et de la nature du savoir dans ses rapports avec le monde objectif.

Avec son livre *Erkennen : Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*, édité en 1982, le biologiste Maturana s'est le premier penché de façon approfondie sur ce sujet et a ainsi ouvert la voie au constructivisme radical. Les scientifiques Foerster (cybernéticien) et von Glasersfeld (philosophe et professeur de psychologie cognitive) ont poursuivi dans cette direction et ont présenté le constructivisme radical à un public élargi aux pays germanophones³⁴.

La thèse fondamentale du constructivisme radical soutient que chaque individu construit sa propre réalité en se fondant sur les informations recueillies par ses sens et interprétées par son cerveau sur la base des expériences déjà faites et du savoir déjà acquis; une réalité objective n'existe donc pas. Toute réalité est une construction cognitive individuelle qui change constamment, et qui est consolidée ou modifiée dans l'interaction avec d'autres individus :

« Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewusst leben. Sie kann zwar in vielfältiger Weise aufgeteilt werden, in Dinge, Personen, Mitmenschen usw., doch alle Arten der Erfahrung sind und bleiben subjektiv. [...] Aus konstruktivistischer Sicht kann kein Subjekt die Grenzen seiner individuellen Erfahrung überschreiten. Diese Beschränkung schliesst jedoch keineswegs den Einfluss und die formenden Einwirkungen sozialer Interaktion aus. »³⁵

Tout comme la réalité, le savoir est lui aussi le produit d'une construction ; « apprendre » revient à « construire du savoir » : « Wissen wird vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut »³⁶.

Dans cette perspective, l'homme est vu comme un système autopoïétique, auto-référentiel et fermé. En tant que système autogéré, il ne peut pas être déterminé par son environnement, mais seulement perturbé ou stimulé. Il est impossible d'influer sur la perception et la connaissance de ce système³⁷.

³⁴ Wendt, p.65.

³⁵ von Glasersfeld, 1996, pp.22-23.

³⁶ von Glasersfeld, 1996, p.48.

³⁷ Voir par exemple:

Gerstenmaier / Mandl, pp.868-869

Siebert, pp.5-8, et Wolff, 1994, p.415.

Suivant cette théorie, on peut tirer des conclusions importantes pour l'enseignement en général et pour l'enseignement des langues étrangères en particulier :

Comme les réformes dans la pédagogie du début du vingtième siècle, le constructivisme radical – comme tous les courants du constructivisme - met l'apprenant au centre de tout apprentissage et entraîne ainsi un changement de paradigme: au lieu de considérer le savoir comme quelque chose qui peut être transmis par l'enseignant à l'élève passif qui sera pour ainsi dire rempli de ce savoir, l'apprentissage est vu comme un processus actif dirigé par l'élève lui-même: c'est l'élève qui construit de façon active son savoir. A ce propos, Rüschhoff écrit :

« Learning must be viewed more in terms of an active, creative, and socially interactive process and knowledge as something children must construct and less like something that can be transferred. »³⁸

Dans les rôles de l'apprenant et de l'enseignant, cela entraîne et souligne un changement conforme à celui que les réformateurs de la pédagogie ont déjà exigé.

Vu que l'être humain est perçu comme un système autopoïétique, chaque élève est capable d'organiser et de construire son savoir de façon autonome. Il détermine lui-même quel savoir il veut et peut construire, et de quelle façon il va le faire. Tout comme la réalité individuelle, qui est construite de façon différente par chaque être humain, le savoir construit par les élèves diffère lui aussi d'un élève à l'autre, ne serait-ce que parce que les expériences sur la base desquelles le savoir est construit diffèrent d'un apprenant à l'autre.

Comme chaque être humain est un système autogéré et fermé, la manière dont ce savoir est construit ne peut être influencé par l'enseignant que dans une mesure très marginale³⁹. Dans l'enseignement des langues étrangères, il faut donc abandonner l'idée de l'enseignant tout puissant qui détermine le savoir et garantit celui de ses élèves, mais au contraire donner aux élèves la liberté de construire leur savoir à leur façon. L'enseignant ne peut que stimuler l'acquisition de la langue étrangère, par exemple en fournissant un environnement propice à l'acquisition autogérée de la langue étrangère.

³⁸ Rüschhoff, p.80.

³⁹ Horst Siebert écrit à ce propos: « Wissensvermittlung ist direkt kaum möglich. Autopoietische Systeme können von aussen nicht instruiert werden. Lehre steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für den Lernprozess. »
In: Siebert, p.36.

Comme l'explique Wolff, le constructivisme radical implique aussi que l'apprenant peut – et doit par force – assumer la responsabilité de son apprentissage, ce qui constitue la condition de départ de l'apprentissage autonome:

« Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt. Lernen als Konstruktion von Wissen ist Selbstorganisation: es dient dazu, das System als autopoietisches (sich selbst erhaltendes) System zu erhalten. Wenn das Ergebnis des Lernens nicht eine objektive Realität, sondern die subjektive Konstruktion von Welt ist, dann verbindet sich Selbstorganisation auch mit Eigenverantwortlichkeit. Der Mensch ist für das eigene Lernen verantwortlich, weil er damit sein Überleben als autopoietisches System sichert. »⁴⁰

Tout apprentissage, c'est-à-dire toute construction active du savoir, ne peut donc se réaliser que sous la conduite et la responsabilité de l'apprenant.

Bien que l'apprenant constitue un système clos, il a besoin d'un contexte social: comme l'a souligné von Glasersfeld⁴¹, l'interaction avec les autres apprenants est d'une importance non négligeable. L'échange avec les autres permet à l'élève de valider ou de modifier sa construction individuelle du savoir, de vérifier ou de falsifier ses hypothèses sur la langue étrangère et de trouver un consensus sur la façon dont la langue est construite et utilisée. Les idées de von Glasersfeld rejoignent celles du pédagogue-philosophe Dewey qui a déjà souligné l'importance de l'apprentissage dans un petit groupe, et les techniques de Freinet qui faisait travailler ses élèves la plupart du temps en groupes.

⁴⁰ Wolff, 1994, p.415.

⁴¹ Wolff, 1994, pp.414-415;
von Glasersfeld, 1980.

3.2. La psychologie cognitive

Bien que le constructivisme radical ait fourni une définition du savoir et du sujet apprenant, il ne s'est jamais penché sur la question de savoir comment l'apprenant construit son savoir. Vu que la construction du savoir et le traitement d'informations sont aussi des activités clés dans l'apprentissage des langues, il est indispensable d'aborder brièvement cette question dans le cadre de ce travail. La psychologie cognitive fournit des modèles capables de répondre à cette question, et permet d'expliquer comment l'acquisition du savoir par l'apprenant peut être favorisée.

La psychologie cognitive de l'instruction, avec Piaget comme figure de père, voit l'homme comme un système qui traite des informations venant de l'environnement. Elle souligne l'importance des expériences, des structures mentales présentes et des convictions qui influent sur l'interprétation des expériences et donc sur la construction du savoir de l'apprenant.

Ernst von Glasersfeld, représentant du constructivisme radical, se réfère dans ses travaux à Jean Piaget, qui désignait sa psychologie lui-même comme constructiviste. Mais les deux chercheurs s'opposent dans un point fondamental, la question de savoir si une réalité objective existe. Ernst von Glasersfeld rejette l'existence d'une réalité objective qui existe indépendamment de la perception du sujet apprenant. Selon Piaget par contre, une réalité objective que l'enfant découvre en parcourant différents stades d'évolution existe⁴².

Selon la théorie de Norman⁴³, trois opérations cognitives guident l'apprentissage :

Accretion : Un nouveau savoir est construit et s'ajoute aux structures déjà existantes.

Structuring : Le nouveau savoir est intégré dans la structure de savoir : si ce savoir peut s'intégrer sans problèmes dans la structure ancienne, une assimilation⁴⁴ a lieu. Si le nouveau savoir met en danger toute la construction du savoir déjà acquis, il est souvent supprimé. Dans d'autres cas, la structure préexistante est modifiée de sorte que le savoir puisse être intégré. A ce propos, Piaget parle d'accommodation⁴⁵. D'autres opérations peuvent avoir lieu, ainsi l'union de catégories de savoir, l'abstraction et la généralisation.

⁴² Piaget, 1964.

⁴³ Voir par exemple
Multhaup, 1999, p.91;
Wolff, 1994, pp.412-413;
Norman.

⁴⁴ Norman a repris ce terme de Piaget.

⁴⁵ Siebert, p.22.

Tuning : La nouvelle structure de savoir est adaptée à une tâche spécifique, ce qui est important pour l'automatisation du savoir et des capacités acquises.

Les implications de ce modèle sur l'enseignement des langues étrangères sont les suivantes :

Comme le cognitivisme radical, la psychologie cognitive souligne que l'apprentissage est un processus actif et individuel : les opérations mentales qui constituent l'apprentissage (*accretion*, *structuring* et *tuning*) et les stratégies dont l'apprenant se sert pendant ce processus diffèrent comme le savoir déjà acquis et conduisent donc à des résultats différents. Il ne faut donc pas exiger que tous les apprenants sachent exactement la même chose, mais plutôt favoriser leur apprentissage individuel. Dans ce cadre, la discussion de stratégies d'apprentissage est importante : la psychologie cognitive souligne que non seulement le savoir déclaratif, mais aussi le savoir procédural (savoir quoi faire, pourquoi et comment) font partie du savoir à construire.

Puisque le nouveau savoir doit être intégré dans la structure du savoir déjà acquis, l'apprenant doit être exposé à des situations et à des problèmes complexes et avoir la possibilité de décider lui-même, sur la base de ce qu'il a déjà appris, ce qu'il veut et peut apprendre. Si cela n'est pas le cas parce que l'enseignant prescrit le savoir à assimiler, l'élève n'est pas toujours capable de construire ce savoir et de l'intégrer dans sa structure cognitive parce que celle-ci ne se prête pas à son intégration⁴⁶. Il s'ensuit que la progression prescrite par les manuels scolaires et la réduction des informations présentées aux élèves peuvent être contre-productives.

Dans l'enseignement des langues étrangères, il faut travailler avec du matériel authentique qui présente une multitude d'informations, linguistiques ou autres, aux apprenants. Ceux-ci doivent avoir la possibilité de choisir les informations qu'il leur faut et qu'ils peuvent intégrer dans leur structure cognitive. De plus, il est important qu'ils puissent suivre leur propre progression dans l'apprentissage de la langue.

Mais pour que la construction du nouveau savoir soit vraiment possible l'apprenant doit prendre conscience de ces libertés et les utiliser, ce qui pour différentes raisons n'est pas toujours simple.

⁴⁶ L'élève en est capable si la structure de son savoir se prête par hasard à l'intégration du savoir à acquérir.

4. Arguments en faveur de l'autonomie de l'apprenant

Dans l'enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant, ce dernier peut décider lui-même de ce qu'il apprend, avec qui, comment et à l'aide de quel matériel (si possible authentique), dans quel laps de temps, et comment son progrès sera évalué. Il prend ces décisions toujours en négociation avec toute la classe ou avec les membres de son groupe, et avec l'enseignant qui l'aide dans ce processus. Les rapports de leçons tenues par Leni Dam fournissent des exemples de ce type d'enseignement tel qu'il existe dans les pays scandinaves depuis plusieurs années.

Vu que l'enseignement des langues étrangères dans les écoles suisses en diffère considérablement, ce chapitre se propose de rassembler les arguments en faveur de l'apprentissage autonome. Ceux-ci proviennent de différents champs: tout d'abord, on regardera encore une fois brièvement les arguments des sciences cognitives pour passer ensuite à la psychologie de la motivation, à la psycholinguistique et à la théorie de l'interlangue, et aux recherches sur l'apprentissage de stratégies. Tous ces champs prouvent qu'un enseignement des langues étrangères qui cherche à tenir compte de l'autonomie de l'apprenant est effectif et gratifiant pour l'enseignant comme pour les élèves.

4.1. Le constructivisme

L'apprentissage autonome met en pratique les conclusions du constructivisme radical et de la psychologie cognitive qui disent que chaque apprenant construit son savoir et son savoir-faire de façon active et indépendante. Cette construction ne peut être influencée ou guidée par l'enseignement que dans une mesure très limitée, de sorte que celui-ci doit changer de rôle. Au lieu de transmettre le même savoir à tous les apprenants, l'enseignant doit mettre à leur disposition un environnement favorable à la construction individuelle du savoir linguistique ou autre: tout apprentissage ne peut avoir lieu que sous la conduite et la responsabilité de l'apprenant. En partant de la responsabilité de l'élève pour son apprentissage et en lui donnant la possibilité de prendre de plus en plus de décisions concernant la construction de son savoir, l'enseignement qui vise à l'autonomie de l'élève tient compte des exigences du constructivisme et permet ainsi à l'élève d'apprendre de façon plus efficace, et, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, de manière plus motivée.

4.2. La psychologie de la motivation

4.2.1. La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan

La théorie de la motivation de Deci et Ryan, dérivant de la psychologie cognitive, nous fournit des arguments très forts en faveur de l'autonomie de l'apprenant. Cette théorie, qui a évolué au gré des différentes recherches sur la motivation dans le domaine de l'enseignement, souligne que le degré de motivation de l'élève et son degré d'autonomie sont étroitement liés. Selon Deci et Ryan, les apprenants autonomes sont plus motivés, ce qui conduit à un apprentissage plus profond et plus effectif⁴⁷.

La base de leur théorie est le concept des besoins psychologiques fondamentaux⁴⁸ :

un homme est motivé s'il veut atteindre un but quelconque, c'est-à-dire s'il se comporte d'une manière qui lui permette de poursuivre son but⁴⁹. Ce comportement est guidé par des besoins physiologiques, par des émotions et par les besoins psychologiques, qui sont d'une importance majeure. Deci et Ryan ont défini ces besoins psychologiques innés, qui sont tous importants pour la motivation :

- le besoin de compétence ou d'efficacité
- le besoin d'autonomie ou d'autodétermination
- le besoin d'intégration sociale

Les hommes poursuivent certains buts parce que cela leur permet de satisfaire leurs besoins psychologiques innés: l'autonomie est donc un besoin inné primordial, inhérent à tout être humain, qu'il cherche à satisfaire à travers son comportement. Tout comme l'enfant qui explore son environnement de façon active et de plus en plus indépendante et qui augmente ainsi son autonomie, l'apprenant a lui aussi le besoin d'exercer et d'augmenter son autonomie.

Deci et Ryan font une distinction importante entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Le comportement motivé peut être classé selon son degré d'autodétermination :

« Insbesondere gehen wir davon aus, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmass ihrer Kontrolliertheit unterscheiden lassen. Manche Handlungen erlebt man als frei gewählt; sie entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Andere werden dagegen als aufgezwungen erlebt, sei es durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge. In dem Ausmass, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt

⁴⁷ Leur théorie est exposée dans: Deci / Ryan, 1984.

⁴⁸ Voir: Deci, / Ryan, 1993.

⁴⁹ Définition d'après Deci / Ryan, 1993, p.224.

wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmass, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert. »⁵⁰

Or, la motivation intrinsèque sous-tend une action autonome (une action est accomplie pour le plaisir de l'accomplir, parce qu'elle semble par exemple intéressante, passionnante ou comporte un défi), tandis qu'une action contrôlée est motivée de façon extrinsèque (une action est accomplie pour éviter des suites négatives comme par exemple de mauvaises notes ou un blâme de la part des parents, ou en vue de suites positives comme par exemple des rémunérations)⁵¹.

Autonomie (ou autodétermination) et motivation intrinsèque sont donc étroitement liées : sans autonomie pas de motivation intrinsèque⁵².

Pour obtenir des élèves intrinsèquement motivés, il faut donc absolument promouvoir leur autonomie. Mais cela ne suffit pas: au besoin d'autonomie, le deuxième besoin, la compétence, est étroitement lié :

« A wide range of evidence supports the view that the need for self-determination is an important motivator that is involved with intrinsic motivation and is closely intertwined with the need for competence. We conceptualize intrinsic motivation in terms of the needs for competence and self-determination. [...] ... it is not the need for competence alone that underlies intrinsic motivation; it is the need for self-determined competence. »⁵³

Les apprenants de français langue étrangère doivent donc avoir la possibilité de prendre conscience de leurs compétences, linguistiques et autres. Ils doivent se percevoir comme apprenants compétents et se rendre compte de leurs progrès. Cela, à son tour, est seulement possible s'ils ont la possibilité d'agir de façon autonome, c'est-à-dire s'ils ont le choix de ce qu'ils veulent faire ou apprendre, comment et avec quels moyens, avec qui et dans quel laps

⁵⁰ Deci / Ryan, 1993, p.225.

⁵¹ Définitions selon Schiefele / Schreyer, pp.1-2.

Il faut souligner que selon Deci et Ryan, même un type de motivation extrinsèque, l'intégration, est à la base d'une action hautement autonome. Dans le cas de l'intégration, l'individu a intégré les buts, normes et valeurs de son environnement social dans sa personnalité et s'identifie complètement à eux. Son action est guidée par des normes que son environnement lui impose, mais qui viennent aussi de son intérieur et ne sont ainsi plus perçues comme un contrôle externe; l'individu se perçoit comme la cause de son action (Deci et Ryan parlent à ce propos d'un « *perceived locus of causality* »).

In: Deci / Ryan, 1984, p.38;

Voir aussi: Deci / Ryan, 1993, pp.226-228.

⁵² A ce propos, Deci et Ryan affirment: « Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. [...] Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind per definitionem selbstbestimmt. »

In : Deci / Ryan, 1993, p.226;

« To be truly intrinsically motivated, a person must also feel free from pressures, such as rewards or contingencies. Thus, we suggest, intrinsic motivation will be operative when action is experienced as autonomous, and it is unlikely to function under conditions where controls or reinforcements are the experienced cause of action. »

In : Deci / Ryan, 1984, p.29.

⁵³ Deci / Ryan, 1984, pp.31-32.

de temps: seul un élève qui a la possibilité d'envisager un but et de le poursuivre peut se sentir plus compétent quand il l'a atteint. Un apprenant qui ne peut pas exercer son autonomie ne pourra jamais faire l'expérience de sa propre compétence.

Mais pourquoi la motivation intrinsèque est-elle tellement importante? Pourquoi est-ce que l'enseignement des langues étrangères doit-il promouvoir l'autonomie de l'apprenant et la perception de sa compétence afin d'augmenter sa motivation intrinsèque? Ne suffit-il pas d'avoir des élèves extrinsèquement motivés, à savoir qui apprennent parce que l'enseignant le leur demande et pour obtenir de bonnes notes ou des louanges?

Deci et Ryan, qui invoquent les résultats d'un certain nombre d'études sur la motivation intrinsèque, arrivent à la conclusion suivante :

« Several different lines of research have now been conducted that point toward the conclusion that being intrinsically motivated to learn improves the quality of learning and that those conditions that are autonomy supporting and informational will promote more effective learning as well as enhanced intrinsic motivation and self-esteem. [...] It seems clear, then, that intrinsic motivation is related to academic performance, and various experimental studies have confirmed this. »⁵⁴

La méta-analyse de Schiefele / Schreyer⁵⁵, qui comporte 26 études et 4 dissertations traitant de l'influence de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque sur les résultats scolaires, renforce les résultats de Deci et Ryan. Ces études ont toutes été publiées après 1970, et ont été conduites à tous les niveaux scolaires et au niveau universitaire. La méta-analyse montre qu'il y a toujours une corrélation positive entre motivation intrinsèque et apprentissage, et que la motivation intrinsèque influe plus sur les résultats de l'apprentissage (notes et tests spécifiques) que la motivation extrinsèque. Selon Schiefele / Schreyer, il est probable que la motivation extrinsèque ne correspond pas de façon significative aux résultats de l'apprentissage⁵⁶. Par contre, la motivation intrinsèque entraîne un apprentissage qui va plus profondément dans les détails.

L'analyse de Schiefele / Schreyer montre qu'il y a toute une série de preuves qui permettent de croire que la motivation intrinsèque a des effets plus positifs sur l'apprentissage que la motivation extrinsèque.

Un élève doté d'une motivation intrinsèque élevée est censé accomplir des performances dans l'ensemble meilleures qu'un élève qui a une motivation extrinsèque élevée. Son apprentissage va plus dans la profondeur du sujet, de sorte que sa compétence devient plus détaillée. De

⁵⁴ Deci / Ryan, 1984, p.256.

⁵⁵ Schiefele / Schreyer, 1994.

⁵⁶ Schiefele / Schreyer, 1994, p.6.

plus, la motivation intrinsèque a des effets positifs sur les expériences émotives, sur la conscience de sa propre valeur et sur la façon de gérer un échec⁵⁷.

D'autres arguments parlent en faveur de la motivation intrinsèque et de l'autonomie de l'apprenant qui la favorise. Notamment, la théorie de l'attribution souligne l'importance de l'autonomie de l'apprenant et de la motivation intrinsèque qui y est étroitement liée.

⁵⁷ Schiefele / Schreyer, 1994, p.1.

4.2.2. La théorie de l'attribution de Weiner

Au centre de la théorie de l'attribution, élaborée par Bernard Weiner⁵⁸, se trouvent l'apprenant avec la perception des causes de son succès ou de son échec, et les effets de cette perception sur son comportement futur.

A partir des différentes réponses que les élèves de tous âges interrogés par Weiner avaient données comme explication à leurs performances scolaires, Weiner a trouvé quatre causes – facultés, effort, hasard et difficulté de la tâche - que les élèves attribuent respectivement à leurs succès et à leurs échecs. Chaque cause est classée selon sa stabilité (Peut-elle changer ou non?), sa localité (Est-elles interne ou externe à l'apprenant ?), et sa contrôlabilité (L'apprenant peut-il influencer sur la cause ou non?) :

<u>Causes pour échec/réussite</u>	<u>Stabilité</u>	<u>Localité</u>	<u>Contrôlabilité</u>
Facultés	stables	internes	incontrôlables
Effort	instable	interne	contrôlable
Hasard	instable	externe	incontrôlable
Difficulté de la tâche	stable	externe	incontrôlable

La théorie de l'attribution a des implications importantes dans la promotion de l'autonomie: pour être capable d'assumer la responsabilité de son apprentissage, et donc de devenir de plus en plus autonome, l'apprenant doit se percevoir comme étant capable de contrôler son processus d'apprentissage et ses performances, échecs et succès. Il doit donc attribuer ses succès et ses échecs à une cause dont il a le contrôle : l'effort fait pendant la préparation et pendant l'épreuve. Selon la théorie de Weiner, qui est confirmé par différentes recherches⁵⁹, les élèves qui attribuent leur performance à une cause instable et interne, avant tout à l'effort, ne se découragent pas face à un échec, et persistent. De plus, ces élèves, qui acceptent la responsabilité de leurs succès et échecs, sont plus motivés et se perçoivent comme plus compétents que les élèves qui attribuent leur performance à des causes stables et incontrôlables (facultés et difficulté de la tâche). Un apprenant autonome est donc plus motivé et se perçoit comme plus capable qu'un apprenant non-autonome, ce qui a à son tour des effets positifs sur sa motivation intrinsèque et sur le niveau de ses performances.

⁵⁸ Voir à ce propos Mietzel, pp.335-342;
Weiner, 1979, pp.3-25;
Weiner, 1986.

⁵⁹ Voir par exemple: Dickinson, 1995, p.171.

Mais comment un élève, qui attribue ses échecs à ses facultés ou à la difficulté de la tâche et n'assume donc pas la responsabilité de son apprentissage, peut-il devenir autonome ? De Charms a conduit le projet Carnegie⁶⁰, dans lequel il a montré qu'il est possible d'augmenter la motivation de tels élèves en échangeant les causes externes auxquelles ils attribuent leurs échecs et succès par des causes internes. Il faut souligner qu'il y est arrivé en favorisant l'autonomie des élèves, par exemple en les aidant à planifier leur processus d'apprentissage et en leur donnant plus de responsabilité personnelle. Cela prouve d'une part qu'un élève qui peut exercer son autonomie est plus motivé et, d'autre part, qu'un élève apprend à être autonome en agissant de façon autonome.

⁶⁰ Rapporté par:
Dickinson, 1995, p.173;
Mietzel, p.341.

4.3. La psycholinguistique

Le constructivisme radical et la psychologie cognitive affirment que l'apprentissage ne peut être influencé que dans une mesure limitée, voire très réduite. Toutes les comparaisons entre les différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères, ainsi que la théorie des séquences d'apprentissage, soutenue par différentes études, confirment cette affirmation.

4.3.1. L'influence de la méthode d'enseignement sur l'apprentissage des langues étrangères

Différentes études se sont penchées sur la question de savoir avec quelle méthode un apprenant acquiert le mieux la langue étrangère. Ainsi, deux études connues ont essayé d'établir si la méthode audio-linguale ou la méthode traditionnelle grammaticale avait plus d'impact sur les performances des apprenants.

Dans l'étude de Scherer et Wertheimer⁶¹, la première étude longitudinale sur ce sujet, 291 étudiants⁶² à l'Université de Colorado, dont une moitié apprenait l'allemand selon la méthode audio-linguale et l'autre moitié selon la méthode traditionnelle grammaticale, ont été observés pendant deux ans. Après un an, le groupe audio-lingual excellait dans l'expression orale tandis que le groupe traditionnel était supérieur dans l'expression écrite. Les auteurs concluent en constatant que, malgré ces différences, les capacités des deux groupes sont en général comparables, mais que le groupe audio-lingual a montré une meilleure attitude envers la langue étrangère⁶³.

Dans le *Pennsylvania Project*⁶⁴, conduit dans une *high-school*, des apprenants de français ou d'allemand, débutants et intermédiaires, ont fait l'objet d'étude. Après deux ans, le groupe qui suivait l'enseignement traditionnel a surpassé le groupe audiolingual dans la lecture, mais s'est montré inférieur dans un test d'*oral mimicry*; en ce qui concerne les autres performances, aucune différence n'a été trouvée.

⁶¹ Scherer / Wertheimer, 1964.

⁶² Ce chiffre a progressivement diminué jusqu'à 49 étudiants au quatrième semestre.

⁶³ « In conclusion, then, the experiment has demonstrated that the two methods, while yielding occasionally strong and persisting differences in various aspects of proficiency in German, result in comparable overall proficiency. But the audiolingual method, whether its results are measured objectively or estimated by the students themselves, appears to produce more desirable attitudes and better habituated direct association. »
In: Scherer / Wertheimer, p.245.

⁶⁴ Rapporté par:
Ellis, 1994, p.570;
Smith, 1970.

Levin⁶⁵ a mené un large projet (*GUME project*), réparti en 10 études, sur l'enseignement de la grammaire à l'école suédoise (9 études avec des élèves de 13 à 15 ans) et dans l'enseignement d'adultes (une étude). Avant et après l'enseignement d'une structure grammaticale (6 à 12 leçons), les apprenants ont passé un test, ce qui a permis de voir l'influence de la méthode d'enseignement. Celle-ci consistait d'une part en un enseignement implicite de la grammaire selon la méthode audio-linguale, et d'autre part en un enseignement explicite avec l'ajout d'explications grammaticales⁶⁶ (dans un groupe en suédois et dans l'autre en anglais). Sauf pour les adultes, qui excellaient dans le groupe avec les explications explicites en langue maternelle et qui indiquaient qu'ils préféraient l'enseignement explicite à l'enseignement implicite, l'étude n'a pas montré de différences majeures entre les groupes⁶⁷. Selon Levin, les résultats en général montrent quand même que les explications de la grammaire en langue maternelle ont un effet légèrement positif sur l'acquisition de la grammaire⁶⁸.

D'autres études sur les différences entre les méthodes d'enseignement n'ont pas non plus trouvé de différences importantes entre les méthodes comparées. Levin, qui rapporte les résultats d'études comparatives antérieures à la sienne⁶⁹, conclut :

« ...clearly significant over-all differences between methods stressing different aspects are rare. Where such a tendency is found, it has ordinarily vanished at the time of the retention test. »⁷⁰

En outre, selon Ellis, qui a également rassemblé des études plus récentes⁷¹, les résultats des différentes études comparatives sont décevants :

« With the exception of the TPR studies, then, comparative method studies have failed to produce evidence that one method results in more successful learning than another. »⁷²

Les résultats décevants de ces études, qui partent toutes de la prémisse selon laquelle l'apprentissage d'une langue peut être influencé par la méthode d'enseignement, montrent que les facteurs individuels des apprenants, comme par exemple leur motivation et leur façon

⁶⁵ Levin, 1972.

⁶⁶ Levin a constitué cette méthode selon la « *cognitive code-learning theory* ». In: Levin, p.187.

⁶⁷ Il faut ajouter que Levin a trouvé une différence significative dans deux groupes, mais que celles-ci s'opposent et s'annulent par là.

⁶⁸ « In the sk courses, where the progress is considerably greater, no differential treatment effects appear in any single experiment. However, when the four sk groups are considered as a whole, the results present a consistent pattern from experiment to experiment. The Explicit-Swedish method ranks first, the Implicit method second, and the Explicit-English method last. »

In: Levin, p.192.

⁶⁹ Levin, pp.46-60.

⁷⁰ Levin, p.60.

⁷¹ Ellis, 1994, pp.569-573.

⁷² Ellis, 1994, p.572.

personnelle d'apprendre la langue, sont plus forts que l'influence de la méthode d'enseignement. Il semble que la méthode n'ait pas d'impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'on ne puisse donc pas guider l'acquisition de la langue étrangère à travers l'application d'une méthode d'enseignement.

De ce fait, les linguistes qui s'occupent de l'apprentissage des langues se sont de plus en plus penchés sur les mécanismes d'apprentissage intérieurs à l'apprenant. Ces recherches ont mené à la théorie des séquences d'acquisition, dont les implications pour l'enseignement des langues étrangères seront discutées dans le chapitre suivant.

4.3.2. La théorie des séquences d'acquisition

La théorie des séquences d'acquisition a été élaborée en comparant l'acquisition de la langue en tant que langue maternelle et en tant que langue étrangère dans un environnement naturel, sans l'aide d'un enseignant.

Les études sur les fautes des apprenants, que ce soit la langue maternelle ou la langue seconde, ont montré que certaines fautes apparaissent de façon systématique, et ont conduit à la notion d'interlangue⁷³ :

« Gerade die Fehler, die Lerner machen, verraten, dass der gesamte Lernvorgang gewissermassen einer inneren Systematik folgend abläuft, dass diese nur begrenzt zu beeinflussen ist und dass Lerner sich die Zielsprache erschliessen und dabei nicht nur passiv das Gehörte auf sich wirken lassen, sondern es aktiv, sogar kreativ umsetzen. Es scheint, als leiteten Lerner – unbewusst – aus dem, was sie hören, Hypothesen über die Struktur der Zielsprache ab, als überprüften sie diese Annahmen systematisch und änderten sie schrittweise, bis sie sich mit der Struktur der Zielsprache decken. »⁷⁴

Or, cette interlangue se développe selon des phases d'acquisition naturelles qui se suivent dans une chronologie fixe⁷⁵: faute d'avoir acquis la phase 1, l'apprenant ne peut passer à la phase 2. Chaque phase représente un stade de développement dans lequel l'apprenant étudie de nouvelles formes et structures grammaticales. A chaque phase correspond une interlangue spécifique, qui contient aussi des variantes individuelles. Ainsi, un apprenant de l'anglais peut par exemple utiliser la négation anaphorique *no*, tandis qu'un autre utilise la forme *not*⁷⁶. Entre autres, l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue étrangère constitue une cause des variantes individuelles. Selon le modèle multidimensionnel de Meisel, Clashen et Pienemann, ces variations sont causées par des facteurs socio-psychologiques comme les besoins de communication, la motivation et le besoin de l'apprenant de s'intégrer dans la société qui parle la langue seconde⁷⁷. Pienemann essaie dans sa théorie de la « hypothesis space » de définir l'étendue des variations possibles pour chaque phase dans le développement de L1 et L2, et rapporte ces variations non pas à des variables sociales externes, mais à des facteurs psycholinguistiques⁷⁸.

⁷³ Le premier qui a parlé d'« interlangue » a été Selinker. In: Selinker, 1972.

Chez Edmondson, on trouve cette définition de Bausch et Kasper: « Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. »

In: Edmondson / House, pp.104-105.

⁷⁴ Wode, 1993, p.17.

⁷⁵ voir par exemple: Wode, 1993, pp.84-90.

⁷⁶ exemple tiré de Wode, 1993, p.93.

⁷⁷ Meisel / Clashen / Pienemann, 1981.

⁷⁸ Pienemann, 1998, pp.231-330.

Une suite de phases fixes est désignée comme séquence d'acquisition. De telles séquences ont été élaborées pour la morphologie (par exemple, les études connues de Dulay/Burt et de Brown⁷⁹), la syntaxe, (par exemple le projet ZISA de Clahsen, Meisel et Pienemann⁸⁰) et la négation (p.ex. Schumann⁸¹).

Différentes études⁸² ont montré que les séquences d'acquisition sont identiques ou se ressemblent dans l'apprentissage de L1 et de L2 dans un environnement naturel. Selon Diehl, les différences trouvées dans la suite des phases dans le développement de L1 et L2 sont avant tout dues à l'influence de la langue maternelle⁸³. Dans ses publications plus récentes, Pienemann explique cette différence par un transfert de L1 à L2⁸⁴, mais aussi par des hypothèses différentes que les apprenants font sur la structure de la langue, et qui, pour différentes raisons, ne sont pas les mêmes pour un apprenant de L1 et de L2⁸⁵.

La question de savoir pourquoi l'acquisition d'une langue évolue au long de séquences d'acquisition n'est pas au centre de ce travail. Il est en revanche plus important de savoir si de telles séquences se trouvent aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement scolaire. En général, on peut dire que la théorie des séquences d'acquisition se fonde sur le modèle de la grammaire universelle de Chomsky: les différentes phases dans l'acquisition de la langue seraient donc innées. Une explication avancée par Slobin et reprise par Wode et les auteurs du projet ZISA dit que l'acquisition d'une langue est guidée par des stratégies et principes universels d'assimilation et de traitement de la langue dont l'apprenant se sert pour analyser, assimiler et mémoriser la langue. Selon eux, l'apprenant a d'abord

⁷⁹ Dulay / Burt, 1973;
Dulay / Burt, 1974;
Brown, 1973.

Il faut ajouter que ces études ont souvent été critiquées pour leur forme. Voir par exemple:

Wode, 1993, p.88 ; Edmondson / House, p.145.

⁸⁰ Clahsen / Meisel / Pienemann, 1983.

⁸¹ Schumann, 1979.

⁸² Pour plus d'informations sur les séquences d'acquisition dans l'acquisition de la langue maternelle ou l'acquisition de la langue seconde dans un environnement naturel, nous renvoyons à Wode, 1993, pp.104-105 / pp.263-264.

⁸³ Diehl, 2000, pp.27-28.

⁸⁴ « ...L1 transfer is constrained by the capacity of the language processor of the L2 learner (or bilingual speaker) irrespective of the typological distance between the two languages. »

In: Pienemann, 2005, p.86;

« ...: L1 transfer is *developmentally moderated* and will occur when the structure to be transferred is processable within the developing L2 system. »

In: Pienemann, 2005, p.96.

⁸⁵ « My basic thesis is that different outcomes and developmental paths in language development are, at least partly, due to different developmental dynamics, caused by differences in the initial hypotheses [...]. »

In: Pienemann, 1998, p.316.

recours à des stratégies moins complexes pour aboutir aux stratégies les plus complexes, ce qui crée les différentes phases de l'acquisition. Ainsi, Pienemann a élaboré la « Processability Theory » qu'il a vérifiée dans le domaine de la syntaxe et de la morphologie pour l'apprentissage des trois langues secondes anglais, suédois et japonais. Cette théorie affirme que « second language acquisition can be understood as the gradual construction of the computational mechanisms needed for processing the second language »⁸⁶.

Diehl plaide pour un modèle pluridimensionnel, qui essaie d'intégrer l'apport de la grammaire universelle ainsi que les modèles qui s'opposent à l'influence d'une grammaire universelle⁸⁷.

Dans le cadre de ce travail, qui traite de l'apprentissage du français langue étrangère dans un environnement scolaire, deux questions primordiales se posent :

1. Est-ce que des séquences d'acquisition apparaissent aussi chez les apprenants qui acquièrent la langue étrangère à l'école, et si tel est le cas, est-ce que celles-ci ressemblent aux séquences découvertes dans l'acquisition naturelle de la langue étrangère?
2. Est-ce que l'enseignement scolaire peut influencer sur l'acquisition de telles séquences?

4.3.2.1. Y-a-t-il des séquences d'acquisition dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre scolaire ?

Bien qu'on soit loin d'avoir découvert et étudié toutes les caractéristiques de la langue qui se développent en séquences, de nombreuses études ont montré que l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement scolaire se développe, pour les structures grammaticales en question, selon différentes séquences, et que ces séquences sont souvent identiques ou très proches des séquences trouvées pour l'acquisition naturelle de la langue étrangère et de la langue maternelle.

Ellis a rassemblé des études sur les séquences d'acquisition des morphèmes qui comparent l'acquisition naturelle de la langue étrangère à l'acquisition guidée, et constate que, dans la plupart des études, il n'y a pas de différences entre l'apprentissage naturel et l'apprentissage guidé⁸⁸. Une étude de Pavesi sur l'acquisition du pronom relatif par des adultes arrive à la

⁸⁶ Pienemann, 1998, p.260.

⁸⁷ Pour des informations plus précises, voir Diehl, 2000, pp.30-44.

⁸⁸ Ellis, 1994, pp.630-631.

Les études dont Ellis parle ont toutes été conduites avec des apprenants adultes.

même conclusion⁸⁹. Il en va de même selon Ellis, qui rapporte différentes études, pour l'acquisition de l'ordre des mots en allemand et dans d'autres langues⁹⁰. Des études ultérieures menées par Ellis⁹¹ et Jansen⁹² avec des étudiants anglais sur l'acquisition de la syntaxe de l'allemand (ordre des mots) confirment qu'il n'y a, en ce qui concerne cette séquence d'acquisition, pas de différence entre l'apprentissage naturel et l'apprentissage guidé. Wode rapporte des études qui montrent que l'acquisition naturelle et l'acquisition guidée de la langue étrangère se développent de façon parallèle en ce qui concerne l'ordre des mots, la négation en anglais et les pronoms interrogatifs anglais⁹³.

Meerholz-Härle et Tschirner avancent plusieurs études sur la séquence d'acquisition de la syntaxe allemande (plus exactement l'acquisition de la position juste du verbe conjugué) soit dans un environnement non scolaire, soit dans un environnement scolaire. Ces études arrivent toutes à la même suite des phases dans la séquence d'acquisition, indépendamment du fait qu'il s'agit d'une acquisition guidée ou naturelle⁹⁴. Toutefois, Meerholz-Härle et Tschirner, tout en mettant à l'épreuve cette séquence en se servant de données qui proviennent d'une acquisition guidée de l'allemand par des étudiants de langue maternelle anglaise, arrivent à une définition légèrement différente d'une des phases d'acquisition : ils affirment que l'acquisition de l'inversion n'a pas seulement lieu pendant la phase V, mais que l'inversion dans les phrases interrogatives s'apprend déjà avant. Ils expliquent ce fait par un transfert positif de l'anglais⁹⁵.

Dans une étude longitudinale conduite pendant deux ans dans le canton de Genève, connue sous le nom DiGS⁹⁶, Diehl a analysé les séquences d'acquisition de l'allemand par 300 écoliers francophones⁹⁷ dans les domaines de la syntaxe (avant tout la position des verbes), des verbes (conjugaison, temps et modes) et de la déclinaison (genres, nombres et cas). Elle arrive à la conclusion suivante:

« Die natürlichen Erwerbsformen und der Erwerb unter gesteuerten Bedingungen können zwar nicht gleichgesetzt werden; doch sind die Gemeinsamkeiten entschieden grösser als die Unterschiede. [...] In drei der von uns untersuchten Grammatikbereichen erfolgt der Erwerb in einer festen Abfolge von Phasen: bei der Verbalflexion, der Verbstellung und beim Kasus. Bei der Verbalflexion und beim

⁸⁹ Etude rapportée par Ellis, 1994, p.629 et p.635; Pavesi, 1986.

⁹⁰ Ellis, 1994, p.632.

⁹¹ Ellis, 1989.

⁹² Jansen, 1991;

Jansen, <http://www.nebrhijos.com/processability/jan.htm>, 3.10.2007.

⁹³ Wode, 1993, pp.258-260 et p.264.

⁹⁴ Meerholz-Härle / Tschirner, p.156.

⁹⁵ Meerholz-Härle / Tschirner, p.167.

⁹⁶ DiGS est l'abréviation pour « Deutsch in Genfer Schulen ».

⁹⁷ Dans la deuxième année, 220 élèves ont été inclus dans l'étude.

Kasuserwerb gibt es deutliche Parallelen zur Phasenfolge unter natürlichen Erwerbsbedingungen; bei der Verbstellung gibt es zwar ebenfalls gewisse Parallelen, aber daneben auch signifikante Unterschiede zum L1-Erwerb. »⁹⁸

Pour mettre à l'épreuve les séquences d'acquisition trouvées par Diehl, Boss⁹⁹ a pendant 8 mois mené une étude longitudinale avec 150 apprenants anglophones qui étudiaient l'allemand à trois universités australiennes. Comme Diehl, elle s'est basée sur des textes écrits par les étudiants, et non pas sur des interviews transcrites. Son groupe se différenciait de celui de Diehl en ce qui concerne l'âge (ils étaient plus âgés) et la langue maternelle (l'anglais, et non pas le français). En un premier temps, elle n'a publié que les données de deux étudiants (un étudiant faible et un étudiant doué). Dans le domaine de la conjugaison du verbe et de l'ordre des mots, les données obtenues confirment les séquences définies par Diehl. En ce qui concerne la déclinaison, les données des deux étudiants sont malheureusement trop restreintes pour obtenir un résultat fiable.

On peut donc conclure que l'acquisition d'une langue étrangère à l'école se développe selon des phases souvent identiques, voire très proches, aux phases repérées de l'acquisition d'une langue dans un environnement naturel. Mais il faut souligner que les études menées jusqu'à nos jours n'ont repéré les séquences d'acquisition que dans peu de champs grammaticaux¹⁰⁰, et que la suite exacte des phases à l'intérieur d'une séquence ne fait pas toujours l'unanimité¹⁰¹. La question de savoir si l'apprentissage du lexique ou de la prononciation se développe aussi selon des séquences prédéterminées n'a jamais été au centre d'intérêt, mais pourrait être tout aussi intéressante pour l'enseignement scolaire¹⁰². Il faudrait aussi clarifier plus le nombre de *chunks* dans l'interlangue des élèves et la manière dont on les évalue : un élève peut apprendre des expressions qui appartiennent à la phase suivante de son

⁹⁸ Diehl, 2000, p.359.

⁹⁹ Boss / Jansen, 2003.

¹⁰⁰ Pour l'anglais, les chercheurs ont établi des séquences d'acquisition pour la position du verbe et du nom dans la phrase, l'apprentissage des différents pronoms, de la question, de la négation, de l'adverbe, de l'adjectif et des prépositions. Pour l'allemand, on s'est penché sur l'ordre des mots et une partie de la morphologie (conjugaison et déclinaison).

¹⁰¹ Ainsi, les chercheurs discutent toujours la question de savoir si en allemand l'ordre exact des mots dans la phrase subordonnée s'apprend avant, pendant ou après l'acquisition de l'inversion dans la phrase principale. Voir à ce propos :
Boss, 2004;
Meerholz-Härle / Tschirner, 2001;
Tschirner, 1996.

¹⁰² Ceci s'explique probablement par les recherches considérables qu'il faudrait mener pour arriver à des résultats fiables. Toutefois, deux auteurs se sont occupés de cette question:
Wode, 1987;
Legenhausen, 1994.

apprentissage sous forme de *chunks*, de sorte que le chercheur peut avoir l'impression qu'il se trouve déjà dans cette phase.

De plus, ces études ont été conduites avant tout pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais, et non pas dans le domaine de l'apprentissage du français.

Il est absolument nécessaire de conduire encore plus d'études longitudinales sur l'acquisition de la langue étrangère dans un environnement scolaire : la seule étude longitudinale publiée jusqu'ici est celle de Diehl, ce qui ne constitue pas une base empirique suffisante. En ce qui concerne l'apprentissage de la morphologie du verbe par exemple, les phases d'acquisition élaborées par Diehl correspondent à la progression du manuel des élèves, de sorte qu'il est difficile de dire si les élèves ont suivi le manuel ou une séquence d'acquisition universelle.

D'ultérieures études permettraient d'une part de vérifier les résultats obtenus et d'augmenter le nombre de comparaisons entre les séquences observées dans l'acquisition naturelle et celles dans l'acquisition dans un cadre scolaire, d'autre part d'élargir le champ de recherche sur d'autres langues, par exemple le français.

4.3.2.2. L'enseignement scolaire est-il capable d'influer sur les séquences d'acquisition ?

En ce qui concerne les séquences d'acquisition dans l'apprentissage scolaire des langues étrangères, la *Teachability Hypothesis* de Pienemann est d'une extrême importance et a des conséquences non négligeables sur l'enseignement. Selon cette hypothèse, la suite des différentes phases d'acquisition ne peut être changée par l'enseignement. L'apprenant est seulement capable d'acquérir les structures qui correspondent à la phase suivante de la séquence; ainsi, un apprenant qui se trouve dans la phase « x+1 » ne pourra jamais apprendre les formes de la phase « x+4 », parce que les deux phases intermédiaires lui manquent.¹⁰³ L'enseignement n'aura donc un impact sur l'apprentissage de l'élève que si la structure présentée par l'enseignant correspond à la phase suivante de la séquence d'acquisition de l'élève¹⁰⁴. De plus, l'enseignement peut avoir des effets négatifs sur le développement de l'interlangue de l'élève. Loin d'éviter la fossilisation, comme les adhérents de l'enseignement explicite de structures grammaticales le soutiennent, la présentation de structures pour lesquelles l'apprenant n'est pas encore prêt peut provoquer la fossilisation. Ainsi, Pienemann montre¹⁰⁵ que l'enseignement précoce d'une règle peut provoquer des stratégies d'évitement: en allemand, la position initiale de l'adverbe demande l'inversion de sujet et verbe (Da spielen Kinder / *Da Kinder spielen). Or, dans l'acquisition naturelle de la syntaxe, la position initiale de l'adverbe est apprise pendant la phase 2, tandis que l'inversion est apprise pendant la phase 4. Pienemann a constaté qu'une élève, qui se trouvait encore dans la phase 2 et à qui on avait appris l'inversion, n'a pas été capable d'assimiler l'inversion, et a par conséquent évité des structures avec adverbe en position initiale de la phrase. Ainsi, l'enseignement précoce d'une règle a provoqué l'abandon d'une autre déjà acquise et ainsi

¹⁰³ Cette hypothèse fait penser au modèle de Krashen, selon lequel l'*input* doit toujours correspondre à x+i, « x » étant le savoir linguistique de l'élève et « i » correspondant aux difficultés ajoutées. Mais Krashen, dont le modèle est contesté, n'a jamais défini à quoi les difficultés à ajouter correspondent exactement. De plus, selon lui, l'*input* a une influence décisive sur le progrès linguistique de l'élève, tandis que Pienemann conteste l'influence de l'*input* et met l'accent sur la capacité de l'élève à produire des structures de plus en plus compliquées: « Following such a processing capacity approach I reject the assumption that the constraints on teachability can be explained on the basis of linguistic input. »

In: Pienemann, 1984, p.186.

¹⁰⁴ « The Teachability Hypothesis [...] predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting. »

In: Pienemann, 1989, p.60. « To recapitulate, the Teachability Hypothesis does not predict that teaching has no influence whatsoever on acquisition. Rather, it maintains that the influence of teaching is restricted to the learning of items for which the learner is 'ready'. This claim has at least one important consequence for teaching: namely, that teaching can only promote acquisition by presenting what is learnable at a given point in time. »

In: Pienemann, 1989, p.63.

¹⁰⁵ Pienemann, 1994, pp.186-214;

Voir aussi: Pienemann, 1989, pp.72-76.

une régression dans l'interlangue de l'élève¹⁰⁶. Deux élèves, par contre, qui se trouvaient déjà dans la phase 3, ont assimilé l'inversion et l'ont utilisée de façon correcte après l'enseignement de cette structure.

Plusieurs études¹⁰⁷, qui se sont toutes occupées de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement exclusivement scolaire, et pour la plupart de l'acquisition de la syntaxe allemande, soutiennent la *Teachability Hypothesis*. Elles montrent que les apprenants suivent les phases naturelles même si les structures sont enseignées dans un autre ordre et prouvent par là que l'enseignement ne peut pas influencer sur l'ordre dans l'acquisition des différentes phases. De plus, l'enseignement ne permet pas de sauter une phase d'acquisition. Selon Pienemann, l'enseignement peut par contre influencer sur les structures grammaticales qui ne sont pas organisées en séquences, et qui peuvent par là être acquises à tout moment du développement de l'interlangue¹⁰⁸. Comme exemple, Pienemann avance l'utilisation du verbe être en fonction de copule dans l'acquisition de l'allemand¹⁰⁹.

L'étude de Diehl, qui a le mérite d'être des plus exhaustives, montre aussi que les structures enseignées trop tôt ne sont pas assimilées, et ne sont utilisées spontanément que quand la séquence naturelle d'acquisition le permet. Ainsi, les élèves ne commencent à apprendre les différents cas que deux à trois ans après qu'ils ont été traités pendant les leçons d'allemand. C'est la même chose pour l'acquisition de l'inversion entre sujet et verbe.

Diehl arrive à la conclusion suivante:

¹⁰⁶ Pienemann explique ce résultat de la façon suivante: « I think that this observation also makes sense intuitively. If a learner has to master a structure which he cannot get right, then it is quite probable that he will begin to avoid the structure in order not to become frustrated. This seems to be what happened in the experiment. »

In: Pienemann, 1989, p.73.

¹⁰⁷ Voir par exemple:

Tschirner, 1999;

Lightbown, 1998;

Boss, 1998;

Boss, 1996;

Ellis, 1989;

Pienemann, 1989;

Felix, 1981.

¹⁰⁸ Il s'agit du modèle multidimensionnel de l'acquisition de la langue (*multidimensional model of second language acquisition*) selon lequel l'interlangue se développe dans deux dimensions: une axe avec des séquences d'acquisition fixes et une axe avec des variations individuelles, qui contient les structures grammaticales qui ne sont pas organisées en séquences. Le modèle a été élaboré dans le cadre du projet ZISA qui a analysé le développement de la syntaxe chez des travailleurs italiens et espagnols en Allemagne.

Voir: Edmondson / House, pp.156-158 ;

Wode, 1993, pp.87-88;

Clahsen/ Meisel / Pienemann, 1983.

¹⁰⁹ Pienemann, 1989, pp.55-56.

« Unterricht, der dieser natürlichen Reihenfolge gegenzusteuern versucht, kann zwar zu kurzfristigen Trainingserfolgen führen, doch setzt sich auf lange Sicht die natürliche Reihenfolge wieder durch. »¹¹⁰

Elle soutient aussi le point de vue de Pienemann en ce qui concerne l'effet néfaste que l'enseignement peut avoir sur le développement de l'interlangue des élèves :

« Andererseits werden durch den schulischen Kontext die natürlichen Erwerbsvorgänge, die eine Alternative zum schulischen Grammatiklernen bieten würden, geradezu abgeblockt, insbesondere durch die Sanktionierung jeder Fehlleistung. Es ist plausibel, dass viele Schüler in diesem Dilemma zu ad-hoc-Lösungen greifen : zu L1-Transfer, wo er ihnen möglich scheint, zum Einsatz eines Chunk, wenn sie einen «passenden» zu kennen glauben, zu Vereinfachungsstrategien, wo sie das Formeninventar nicht durchschauen können, und zu Vermeidungsstrategien als dem sichersten Weg, sich durch Fehlervermeidung eine gute Note zu verschaffen. »¹¹¹

Il faut admettre que l'impact de l'enseignement explicite est moins grand que ce que l'on avait supposé jusqu'à il n'y a pas longtemps. L'enseignement ne peut influencer sur l'acquisition que s'il traite des structures qui ne sont pas organisées dans des séquences et peuvent par là être acquises à tout moment, ou si l'apprenant est par hasard capable d'assimiler les structures présentées parce qu'elles correspondent à la phase suivante dans la séquence d'acquisition. Par là, la *Teachability Hypothesis* de Pienemann et les résultats des recherches sur les séquences d'acquisition rejoignent les idées de la psychologie cognitive qui dit aussi qu'un élève ne peut assimiler une information dans sa structure cognitive que si celle-ci est prête à et construite pour accueillir la nouvelle information.

Les conséquences didactiques de la *Teachability Hypothesis* sont claires : l'enseignement des langues étrangères doit permettre aux élèves de suivre l'ordre naturel d'acquisition.

Dans ce but, Pienemann a élaboré un test qui devrait permettre à l'enseignant d'établir les phases dans lesquelles ses apprenants d'anglais se trouvent dans l'acquisition de la syntaxe et de la morphologie¹¹². Mais ce test est trop compliqué, et, comme il l'admet lui-même, pas encore assez fiable. Diehl propose un schéma plus facile pour établir la phase d'acquisition des élèves en allemand, et Griesshaber a dans le même but élaboré une feuille d'observation et d'évaluation pour les enseignants de l'école primaire qui doit leur permettre de décider si un élève de langue maternelle non allemande a besoin de cours supplémentaires en allemand¹¹³. Mais malgré cette aide, il est difficile d'établir avec précision la phase d'acquisition parce que toute interlangue est variable et contient des formes correctes et

¹¹⁰ Diehl, 2000, p.360.

¹¹¹ Diehl, 2000, p.361.

¹¹² Pienemann / Johnston / Brindley, 1988.

¹¹³ Diehl, 2000, p.381;
Griesshaber, 2005, 2006a, 2006b.

incorrectes en même temps. De plus, vu que les élèves se trouvent dans différentes phases d'acquisition, l'enseignant devrait adapter à chaque élève les structures grammaticales à traiter. Cette individualisation serait sûrement souhaitable, mais elle reste difficile à effectuer dans une leçon de français normale, comme le souligne Ellis :

« Even if a reliable method of diagnosing learners' stages of development can be found, there is still the problem of how to cope instructionally with the inevitable variation in proficiency which exists within even a relatively homogeneous group of learners. In some teaching contexts (for example, those with access to computer technology), the necessary individualization might be possible, but in many, probably most, it would be impossible. »¹¹⁴

Pour sortir de ce dilemme, l'autonomie de l'élève peut être une issue adaptée : au lieu de laisser à l'enseignant la responsabilité de décider de ce que les élèves sont capables d'assimiler, il vaut mieux se fier aux capacités des élèves à assimiler par eux-mêmes les structures qui correspondent à la phase suivante de leur interlangue; les études sur l'influence de l'enseignement dans l'acquisition des différentes phases mettent en évidence que les élèves sont tout à fait capables de déduire de façon implicite les règles de l'*input*.

Pour l'enseignement des langues étrangères à l'école, cela implique avant tout qu'il faut présenter aux élèves un choix de matériaux authentiques ou semi-authentiques qui contiennent un large éventail de nouvelles structures, de sorte que chaque élève puisse s'occuper des structures et des thèmes qui l'intéressent. Ainsi, une individualisation plus grande est tout à fait possible.

L'autonomie dans la progression du curriculum permet à l'élève de suivre son propre rythme, ce qui a des avantages importants :

L'autonomie empêche des stratégies d'évitement et la fossilisation dans l'interlangue des élèves plus lents qui n'arrivent pas à suivre le rythme établi par l'enseignant, même si celui-ci suit les phases naturelles d'acquisition.

L'autonomie permet aux élèves d'avancer plus vite le long des différentes phases d'acquisition qu'avec l'enseignement explicite identique pour tous qui peut, comme nous venons de le voir, freiner le développement de l'interlangue.

Un enseignement qui vise à l'autonomie de l'apprenant a donc des effets tout à fait positifs sur l'acquisition de la langue étrangère.

¹¹⁴ Ellis, 1994, p.636.

4.3.3. Etudes sur les effets de l'apprentissage autonome d'une langue étrangère

Des études sur les effets de l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères qui pourraient prouver qu'on obtient des résultats meilleurs avec un enseignement visant à l'autonomie des élèves n'existent pas encore. Mais les études de Legenhausen¹¹⁵, conduites dans le cours du projet LAALE (Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment), montrent quand même qu'il est possible d'apprendre une langue de façon autonome, et que les élèves suivent en effet l'ordre naturel d'acquisition quand ils ont la possibilité de travailler de façon autonome¹¹⁶. Dans le projet LAALE, Legenhausen a comparé les performances d'élèves danois qui apprenaient l'anglais de façon autonome, aux performances d'élèves qui suivent un enseignement basé sur un manuel qui se réclame de la méthode communicative. Il a montré que les élèves « autonomes » ont un certain avantage sur les élèves « traditionnels » en ce qui concerne l'expression orale dans des situations extra-scolaires. Pendant de petites discussions libres menées avec un camarade, les élèves « autonomes » ont montré plus de variations dans les questions posées et dans les thèmes discutés, ont couru plus de risques linguistiques et ont mené de vraies discussions dans le sens qu'ils ont enchaîné sur les propos du partenaire et l'ont soutenu. Les élèves traditionnels ont fait légèrement moins de fautes, ce qui est dû au fait qu'ils ont mené beaucoup de pseudo-communications avec la structure « question – réponse et question- réponse et question.... » dans lesquelles ils se sont appuyés sur quelques formules standard apprises dans le livre. De ce fait, ils ont parlé de thèmes que le manuel avait déjà traités (par exemple l'école et la famille) et ont couru beaucoup moins de risques linguistiques.

Irma Huttunen a conduit une étude avec trois classes finlandaises qui suivaient pendant trois ans un enseignement organisé selon les exigences de l'apprentissage autonome. A l'examen de matriculation, ils ont été meilleurs en composition que leurs collègues « traditionnels », et ont été aussi bons ou meilleurs que ceux-ci dans les autres parties du test. Cela prouve que

¹¹⁵ Legenhausen, 1994;
Legenhausen, 1999a,;
Legenhausen, 1999b.

¹¹⁶ Cela était par exemple le cas dans l'acquisition du vocabulaire pendant les quatre premières semaines. Legenhausen résume les résultats de la façon suivante: « Die Ergebnisse der verschiedenen Datenerhebungen zum Vokabelerwerb in den ersten Unterrichtswochen werden von uns als erster beeindruckender Beleg für das generelle Funktionieren des autonomen Sprachlernansatzes gewertet. Die Zahl der in den ersten Wochen klassenöffentlich gemachten Vokabeln übersteigt nicht nur um ein Vielfaches die in deutschen Lehrplänen vorgesehenen Zahlen, sondern es konnte gezeigt werden, dass die Schüler und Schülerinnen dieses Vokabular im hohen Masse auch verfügbar haben. ». In: Legenhausen, 1994, p.482.

l'apprentissage autonome n'a pas nui aux résultats, et qu'il favorise probablement l'expression orale et écrite¹¹⁷.

Vu qu'il existe encore très peu d'études longitudinales sur les effets de l'apprentissage autonome des langues étrangères, on ne peut pas encore déterminer avec certitude les effets d'un enseignement visant à l'autonomie de l'élève. Toutefois, il semble possible d'affirmer que l'apprentissage autonome n'influence pas de manière négative les résultats scolaires et qu'il prépare mieux les élèves aux situations de communication extra-scolaires.

¹¹⁷ Huttunen, 1988.

4.4. L'Autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de stratégies

« Das Gymnasium kann und will den Jugendlichen keine Bildung fürs Leben, sondern eine Grundlage an Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen vermitteln, die es ihnen möglich macht, ihr Wissen auf jedem Gebiet und jederzeit zu erweitern. »¹¹⁸

De nos jours, l'apprentissage n'est plus relié exclusivement au domaine de l'école obligatoire, mais c'est un processus qui continue pendant toute la vie. Comme le savoir technique et scientifique augmente de plus en plus vite, le monde des professions demande des employés capables d'apprendre de façon rapide, flexible et individuelle. Grâce à la multiplication des échanges économiques et culturels entre les différents pays, l'acquisition de langues étrangères (et non seulement de l'anglais) a gagné de l'importance: une fois finie l'école, les élèves devront probablement améliorer leurs connaissances de la langue étrangère ou en apprendre une autre. Pendant l'acquisition de la langue étrangère à l'école, il est donc important qu'ils n'apprennent pas seulement la langue, mais aussi *comment* l'apprendre. L'acquisition et la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage¹¹⁹ pendant l'école devrait désormais leur permettre d'apprendre une langue de manière plus facile et efficace.

L'apprentissage autonome de la langue à l'école et l'acquisition de stratégies d'apprentissage sont étroitement liés : qui veut apprendre de façon indépendante et assumer la responsabilité de son apprentissage doit disposer de différentes stratégies. Pour un élève qui ne dispose pas de ces stratégies, l'acquisition et la mise en pratique de ces stratégies sont donc une condition indispensable pour devenir de plus en plus autonome. Dans ce sens, les stratégies d'apprentissage sont un outil que l'enseignant doit mettre dans les mains de ses élèves pour qu'ils puissent devenir plus indépendants. Tandis que l'enseignement des langues tel qu'il est pratiqué dans nos écoles se limite généralement à évoquer quelques stratégies de communication ou à décrire des stratégies de mémorisation, l'enseignement de la langue qui vise à l'autonomie de l'élève met ce principe, « apprendre à comment apprendre », au centre de ses efforts et permet ainsi aux élèves d'acquérir un savoir-faire indispensable de nos jours¹²⁰.

¹¹⁸ Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9.Juni 1994, p.6.

¹¹⁹ Selon Guldimann, une stratégie est « eine geplante Folge von Handlungen zur Erreichung eines Ziels ». Une stratégie d'apprentissage est une stratégie utilisée pour apprendre par exemple une langue étrangère. In: Guldimann, p.15.

¹²⁰ Wolff écrit à ce propos: « Durch ein Explizitmachen von Sprachverarbeitungs- und Sprachlernprozessen im Unterricht wird das Lernen selbst gefördert. Hier verbinden sich diese Gedanken mit den Überlegungen des sogenannten autonomen Ansatzes (*autonomous language learning*), in dem das Lernen selbst zum zentralen Thema des Unterrichts gemacht wird und der bessere Bedingungen für die Einbeziehung der prozeduralen Komponente bereitgestellt hat als der kommunikative Unterricht, wie er zur Zeit betrieben wird. » In: Wolff, 1990, p.623.

Le but didactique majeur des recherches sur les stratégies d'apprentissage et leur enseignement est de permettre aux élèves de devenir des apprenants plus efficaces et capables de maîtriser leur apprentissage eux-mêmes. Ces recherches ont abouti à plusieurs catégorisations de stratégies, dont celle de O'Malley et Chamot qui distinguent trois catégories de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère¹²¹:

- Les stratégies cognitives dont l'apprenant se sert pour apprendre la langue.
- Les stratégies métacognitives qui servent à planifier, contrôler et évaluer l'utilisation de stratégies cognitives. La réflexion sur l'apprentissage et le savoir déclaratif sur ses propres capacités cognitives, sur la tâche et sur différentes stratégies et leur utilisation font partie des stratégies métacognitives.
- Les stratégies socio-affectives qui servent à guider l'interaction avec l'environnement et à garder un état affectif favorable à l'apprentissage.

Pour l'apprentissage autonome, les stratégies métacognitives sont d'une importance primordiale : un apprenant autonome doit être capable d'organiser, de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage lui-même ; il doit savoir *comment* il apprend le mieux la langue étrangère en général et *comment* il résout le mieux une tâche linguistique. Les stratégies de planification, de contrôle et d'évaluation peuvent, une fois acquises, être utilisées pour tout processus d'apprentissage autonome, soit dans un cadre scolaire ou professionnel.

Il y a encore un problème à résoudre quant aux recherches sur les stratégies d'apprentissage: on dispose de peu d'études empiriques qui prouvent l'efficacité de l'enseignement de stratégies cognitives ou métacognitives¹²². Guldemann a conduit une étude longitudinale sur l'enseignement de stratégies métacognitives à l'école primaire et secondaire en Suisse¹²³. Le résultat le plus important de cette étude est que la qualité des performances des élèves, mesurées par des tests, n'a pas diminué. Les élèves qui se sont occupés de métacognition ont augmenté leur savoir sur les différentes stratégies et leur utilisation, et ont appris à faire une différence entre le contenu de leur apprentissage et le processus d'apprentissage. Leur

¹²¹ Pour une liste exhaustive des stratégies allant sous les trois catégories voir:
O'Malley / Chamot, pp.137-139.

¹²² Ainsi, O'Malley et Chamot concluent par exemple: « So far only modest correlations have been shown between strategy use and learning outcomes. With the exception of a few training studies reported in Chapter 6, there has been little confirmation of the effectiveness of strategy training with second language tasks. »
In: O'Malley / Chamot, p.224.

¹²³ Guldemann, 1996.

aptitude à réfléchir sur leur apprentissage et l'accroissement de leur savoir métacognitif n'ont pas amélioré leurs performances.

Mais, même si les preuves manquent, la plupart des auteurs qui s'occupent des stratégies d'apprentissage sont convaincus que les stratégies métacognitives sont très importantes parce qu'elles favorisent l'acquisition de la langue¹²⁴. Les recherches sur les apprenants efficaces et inefficaces par exemple montrent que les apprenants efficaces disposent de plus de stratégies cognitives, et qu'ils planifient et contrôlent mieux leur processus d'apprentissage¹²⁵. Selon Missler, l'acquisition et l'utilisation de stratégies d'apprentissage a encore d'autres avantages. Un élève qui dispose d'une variété de stratégies d'apprentissage est plus sûr de soi et perçoit son apprentissage comme satisfaisant et efficace ; il est plus motivé, gère mieux les nouvelles informations et dispose de schémas cognitifs plus complexes et différenciés¹²⁶.

Beaucoup d'auteurs soulignent qu'il faut augmenter la conscience métacognitive (*metacognitive awareness*) des élèves. Par conscience métacognitive, on entend le fait de prendre conscience de sa propre cognition et de réfléchir sur sa façon d'apprendre. Un élève qui dispose d'une conscience métacognitive est capable de prendre du recul et de diriger son attention sur le processus d'apprentissage au lieu de se concentrer seulement sur la tâche à accomplir¹²⁷. La conscience métacognitive permet de modifier les stratégies métacognitives et par là l'utilisation des stratégies cognitives : seul un élève qui sait comment il a procédé et quelles stratégies il a utilisées peut changer de méthode et modifier les stratégies devenues inefficaces.

Dans l'enseignement visant à l'autonomie de l'élève, l'augmentation de la conscience métacognitive des élèves est un point important. Les rapports de leçons avec des élèves « autonomes », tenues par Leni Dam, en témoignent : elles contiennent beaucoup d'exemples sur la manière dont l'enseignant peut inciter les élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage¹²⁸.

Au lieu d'enseigner de nouvelles stratégies aux élèves, il vaut mieux attirer l'attention des élèves sur les stratégies qu'ils connaissent déjà pour leur en faire évaluer l'efficacité, et en

¹²⁴ O'Malley affirme: « Students who are taught to use strategies and are provided with sufficient practice in using them will learn more effectively than students who have had no experience with learning strategies. » In: O'Malley / Chamot, p.196.

¹²⁵ Selon O'Malley / Chamot, p.140.

¹²⁶ Missler, 1999, pp.141-145.

¹²⁷ Définition selon Guldemann, p.34.

¹²⁸ Voir par exemple: Dam, 1999a, 1999b et 1994.

changer si besoin est¹²⁹. Vu que les stratégies d'apprentissage sont très différentes et qu'il n'y pas une seule façon d'apprendre une langue, cela permet à chaque élève d'utiliser les stratégies avec lesquelles il a le plus de succès.

Cette conscience métacognitive accrue, acquise à travers l'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère, permet aux élèves de réfléchir sur leur apprentissage dans d'autres domaines. Elle peut ainsi contribuer à améliorer tout futur apprentissage, qu'il soit scolaire ou professionnel.

¹²⁹ O'Malley est du même avis. Dans une étude rapportée par Bialystok, il explique le fait qu'un groupe d'élèves à une *high-school*, qui avait suivi un entraînement dans des stratégies métacognitives et cognitives a eu une meilleure performance à la compréhension orale et à l'expression orale qu'un groupe qui avait suivi seulement un entraînement dans les stratégies cognitives, par la conscience métacognitive augmentée du premier groupe: « Moreover, O'Malley et al. point out that the reason these strategies work is not that they introduce new approaches or new strategies to the learners, but rather that they make the learners more aware of strategies already in their repertoire and make them realize that they could work. »
In: Bialystok, 1990, p.145.

II Deuxième partie: implications pratiques

L'autonomie de l'apprenant en soi est un concept didactique théorique qui dit peu de choses sur la réalité pratique de l'enseignement quotidien. Pour que l'autonomie de l'apprenant puisse entrer dans l'enseignement, les enseignants ont besoin d'exemples de mise en pratique et d'outils qui aident à favoriser l'autonomie de l'élève.

La deuxième partie de ce travail veut présenter les implications pratiques de l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement du français langue étrangère. On regardera tout d'abord les changements fondamentaux dans le rôle de l'enseignant et des élèves. Ensuite, des questions didactiques et méthodiques seront discutées : Quelles formes de travail et quelles activités se prêtent à promouvoir l'autonomie de l'apprenant ? Quelles stratégies didactiques sont importantes dans un environnement scolaire qui vise à l'autonomie de l'apprenant ? Quelles sont les caractéristiques d'une classe dans laquelle les élèves apprennent à devenir autonomes ?

La troisième partie de ce travail présentera ensuite deux exemples de mise en pratique de quelques points méthodiques et didactiques présentés dans le deuxième chapitre de la deuxième partie.

1. Le changement dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

L'enseignement dont l'objectif est de permettre à l'élève un apprentissage auto-dirigé demande un changement fondamental du rôle de l'enseignant, comme de l'élève. Comme nous l'avons vu, la pédagogie visant à l'autonomie de l'apprenant implique que l'élève soit au centre de toute activité, et que celui-ci assume la responsabilité du processus d'apprentissage, comme le souligne la définition de l'autonomie selon Holec¹³⁰. Ainsi, l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir qui choisit le matériel nécessaire à l'apprentissage, décide de la progression et des activités et mène ainsi ses élèves à une certaine connaissance de la langue. La théorie de la cognition et la théorie des séquences d'acquisition nous montrent un élève qui organise son processus d'apprentissage, qui construit son savoir de façon active, et dont la construction de tout savoir, et du savoir langagier en particulier, est peu influençable par tout enseignement.

¹³⁰ Voir à ce propos le présent travail, p.9.

1.1. Le rôle de l'enseignant

Dans une classe visant à l'autonomie de l'élève, l'enseignant assume beaucoup de rôles différents et il est capable de les adapter aux besoins de ses élèves. Ainsi, il est par exemple «manager», entraîneur, organisateur, facilitateur d'apprentissage, conseiller et expert de la langue et de la culture francophone, comme de l'apprentissage auto-dirigé.

Un enseignant qui enseigne selon les exigences de la pédagogie de l'autonomie¹³¹ peut être caractérisé de la façon suivante¹³² :

Un point très important est le fait que l'enseignant doit être autonome lui-même, c'est-à-dire capable de gérer son propre apprentissage et enseignement. Sur ce point, Little souligne:

« ... developing the teacher autonomy which I believe to be a prerequisite for the development of learner autonomy ; for it is the starting point for the complex and probably protracted process of negotiation by which learners can be brought to accept responsibility for their learning. »¹³³

Les expériences qu'il a faites et qu'il fait toujours dans son propre parcours d'apprentissage peuvent être très utiles pour ses élèves et lui permettent de mieux comprendre le parcours d'apprentissage de ses élèves.

Il est prêt à donner le plus de responsabilité possible à ses élèves. Le fait de transmettre une responsabilité aux élèves comporte un changement fondamental dans la relation de pouvoir entre enseignant et élèves. Pour que les élèves puissent assumer leur responsabilité et prendre des décisions quant à leur apprentissage, l'enseignant doit être prêt à abandonner son pouvoir de décision jusqu'à un certain point, et à renoncer à l'autorité totale de l'enseignant traditionnel. Cela n'est pas facile. Pourtant, cet abandon de pouvoir est le pivot central de la pédagogie de l'autonomie. Sans cette disposition de l'enseignant à donner plus de liberté de

¹³¹ Ce terme a été défini par Vieira et désigne une pédagogie qui vise à l'autonomie de l'apprenant. Voir à ce propos: Vieira, 1997.

¹³² Voir à ce propos par exemple : Legutke / Thomas: Teacher education. In: Legutke / Howard, pp.286-308; Hamilton, 1990; Little, 1991, pp.44-46.

¹³³ Little, 1995, p.178.
Nissilä remarque à ce propos: « Learner autonomy is a prerequisite for the teacher's own professional growth. Professional autonomy gives the freedom to the teacher to enhance the learning of others as it gets rooted in professional ethics. »
In: Nissilä, p.10.
Voir à ce propos aussi: Camilleri, Antoinette, 1999.

décision à ses élèves, ceux-ci n'apprendront jamais à devenir autonomes et toutes les autres initiatives de l'enseignant pour y parvenir échoueront.

Donner plus de pouvoir aux élèves bouleverse aussi la relation entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant ne détient plus tout le pouvoir, il se voit comme le partenaire de ses élèves et non pas comme le détenteur d'autorité et de savoir absolus, sans tomber toutefois dans le piège du «copinage».

L'enseignant voit l'apprentissage comme *un processus* qui comporte des décisions sur les objectifs, le matériel à utiliser pour atteindre les objectifs visés, les activités et l'évaluation de l'acquis. Pour lui, tout processus d'apprentissage aboutit à un « produit »¹³⁴, par exemple aux notions, au savoir et au savoir faire acquis, à une présentation ou à un texte préparé par les élèves. Alors que dans l'enseignement traditionnel c'est avant tout le produit qui compte, l'enseignant qui veut promouvoir l'autonomie de ses élèves donne autant, sinon plus d'importance au processus d'apprentissage qu'au produit.

L'enseignant est un expert de l'apprentissage autonome, de la langue et de la culture françaises. Il aide ses élèves à organiser leur processus d'apprentissage et en négocie le contenu avec eux. Il partage des informations sur le processus d'apprentissage avec les élèves et leur permet d'«apprendre à apprendre». Dans ce but, il discute des différentes stratégies d'apprentissage, de l'organisation de l'apprentissage, des problèmes apparus pendant ce processus, ainsi que des solutions possibles avec les élèves.

L'enseignant est prêt à courir des risques et à affronter l'incertain. Comme ses élèves, il se trouve sur un chemin dont l'issue n'est pas claire dès le début, et dont la direction peut toujours changer. Il est souple et peut s'adapter à de nouvelles situations sans perdre de vue le but final, qui est l'apprentissage de ses élèves.

¹³⁴ Terminologie de Legutke / Thomas. In: Legutke / Thomas, pp.204-209.

1.2. Le rôle de l'élève

Tout comme il y a un changement de paradigme dans le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant change lui aussi considérablement dans la pédagogie de l'autonomie. Le point le plus important est le passage de l'apprenant passif à l'apprenant actif qui est considéré comme le centre de tout apprentissage et de tout enseignement, comme le souligne Holec :

« L'apprenant n'est plus considéré [...] comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits. »¹³⁵

L'apprenant autonome et actif doit tout d'abord avoir la volonté d'être actif et autonome. Il est motivé (de préférence de façon intrinsèque), il a envie d'apprendre et veut assumer la responsabilité de son apprentissage.

Les traits suivants l'aident à assumer cette responsabilité¹³⁶ :

Le fait que l'enseignant lui donne plus de pouvoir de décision pour apprendre ne l'effraie pas mais l'encourage à entreprendre lui-même son apprentissage. Il est ainsi plus sûr de lui et mieux à même d'affronter toutes sortes d'incertitudes.

Il est capable de gérer son processus d'apprentissage, c'est-à-dire d'en choisir le contenu (objectifs, matériel qu'il apporte si possible lui-même dans la classe, activités d'apprentissage), de le surveiller et de l'évaluer.

Dans ce but, son savoir métacognitif¹³⁷ et sa conscience métacognitive l'aident. Ainsi, il dispose d'un savoir et réfléchit sur lui-même en tant qu'apprenant (quand, comment, où il apprend le mieux, ses points forts et faibles et les facteurs affectifs qui influencent son apprentissage), sur le processus d'apprentissage (il connaît par exemple les différentes étapes du processus, il dispose de certaines stratégies pour atteindre son but, prendre des décisions, ou il sait quelle activité se prête le mieux à une certaine tâche) et sur le travail dans un groupe. Ce savoir sur l'organisation de l'apprentissage ainsi que sur l'apprentissage particulier de la

¹³⁵ Holec, 1988, p.8.

¹³⁶ Voir à ce sujet par exemple:
Rampillon, 1994;
Wenden, 1997.

¹³⁷ Legutke / Thomas parlent à ce propos de « *process competence* ». In: Legutke / Thomas, p.265.

langue étrangère lui donne une certaine distance et indépendance vis-à-vis du processus d'apprentissage et de l'enseignant. Tout cela l'aide à évaluer son apprentissage et ses progrès.

Il apprend volontiers dans un groupe, il contribue aux échanges de celui-ci ; ainsi, il est prêt à négocier et à coopérer avec les autres membres du groupe, et avec l'enseignant. Il prend conscience que le groupe l'aide et le soutient dans son apprentissage. Il voit les problèmes à surmonter dans son apprentissage et il a recours aux membres du groupe ou à l'enseignant quand il n'y parvient pas.

Il est prêt à courir des risques linguistiques et n'hésite pas à faire sur le fonctionnement et l'utilisation de la langue étrangère des hypothèses qu'il vérifie dans l'usage de la langue. Il a recours à ce qu'il sait déjà et intègre le nouveau savoir dans le savoir déjà acquis. De plus, il est capable d'utiliser le savoir acquis de façon appropriée dans de nouvelles situations.

Il faut encore une fois souligner que chaque élève est autonome jusqu' à un certain point, mais que tel élève le sera très rarement dans tous les points mentionnés. Cela n'est pas nécessaire pour apprendre de façon autonome. Le plus important est que l'élève soit prêt à assumer sa responsabilité et à gérer selon ses capacités et ses besoins cette nouvelle liberté de prendre des décisions.

2. Outils pour un enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant

Avant tout, le constructivisme a souligné l'importance du contexte social dans l'apprentissage. L'apprenant a besoin de contact avec les autres pour valider ses hypothèses sur son environnement et, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, sur le fonctionnement et l'utilisation de la langue. Cette pensée se retrouve dans les théories et pratiques des réformateurs de la pédagogie : pour Dewey, l'apprentissage à l'école était a priori un processus social à accomplir dans un groupe, et la pédagogie de Freinet recommande l'organisation des élèves en groupes.

C'est pourquoi ce chapitre traitera avant tout des instruments de l'organisation et des formes sociales de l'apprentissage ; l'organisation sociale du travail donne à chaque élève la possibilité d'exercer son autonomie en prenant de plus en plus de décisions concernant son apprentissage de façon indépendante.

Ces instruments – travail avec un partenaire, en groupe, travail sous forme de projet et le journal de bord - seront décrits l'un après l'autre et leur fonction sera expliquée.

La fonction de toutes ces formes de travail peut être expliquée par la théorie de l'apprentissage social de Vygotsky. Il part du principe selon lequel la communication avec un adulte ou un autre apprenant rend l'apprenant capable de résoudre des problèmes qu'il ne serait pas capable de résoudre tout seul. Vygotsky fait la différence entre le niveau de performance intellectuelle actuel de l'apprenant (« *the actual development level* »), à savoir celui qui le rend capable de résoudre correctement une tâche tout seul, et le niveau potentiel de performance possible (« *level of potential development* ») qu'il n'acquiert que grâce à l'aide d'un partenaire¹³⁸. La différence entre ces deux niveaux de capacité est définie par Vygotsky comme « *zone of proximal development* » qui est « ... the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined by problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers »¹³⁹.

L'aspect social de l'apprentissage paraît donc extrêmement important: tout apprentissage se développe dans l'interaction soit avec l'enseignant, soit avec un autre apprenant. Un apprenant habitué qui dispose de certaines stratégies d'apprentissage peut en quelque sorte « intérioriser » son partenaire et se parler à lui-même. Dans ce cas, l'apprentissage naît aussi

¹³⁸ La théorie de l'apprentissage social est expliquée plus en détail dans: Vygotsky, 1978.

¹³⁹ Vygotsky, p.86.

d'une interaction, mais cette fois entre l'apprenant et lui-même. Si ce dialogue n'est plus conscient, le savoir et les capacités acquis ont été intériorisés et sont devenus des automatismes.

A propos de l'interaction sociale entre l'apprenant et son partenaire, qui fonctionne comme une aide, Bruner parle de « scaffolding »¹⁴⁰. Le *scaffolding* peut aider à développer certaines capacités, à apprendre à se servir de stratégies pour apprendre la langue ou résoudre un problème, et aide aussi à développer l'interlangue de l'apprenant. Un exemple typique de scaffolding est le langage de la mère qui s'adapte aux capacités de son enfant en train d'apprendre sa langue maternelle. Ce langage est normalement un peu plus difficile que ce que l'enfant est capable de comprendre, encourageant ainsi l'enfant à acquérir de nouvelles notions de la langue et à atteindre un niveau plus élevé de compétence langagière— telle est la *zone of proximal development*, dans la théorie de Vygotsky.

Dans le travail avec un partenaire, le travail en groupes et le travail sous forme de projet, les rôles entre les partenaires changent constamment : chaque élève est, selon ses capacités, son savoir et sa situation d'apprentissage, soit apprenant, soit enseignant ou aide, et change de rôle tout au long du processus.

Les formes de travail présentées par la suite permettent à l'enseignant d'abandonner son pouvoir de décision en donnant de plus en plus de responsabilité aux élèves. Ainsi, les élèves peuvent s'habituer à leur responsabilité pour mieux l'assumer. Toutes les formes décrites s'adaptent donc au travail avec des élèves débutants dès la première leçon de français. Mais ces formes de travail se prêtent aussi très bien au travail avec des élèves hautement autonomes qui organisent leur façon de travailler sans l'enseignant et décident eux-mêmes de ce qu'ils veulent apprendre en ayant recours à l'enseignant si cela leur semble nécessaire.

Dans l'interaction sociale, les apprenants acquièrent des capacités à différents niveaux : en premier lieu la langue étrangère sous forme de leur interlangue, mais aussi un savoir métacognitif sur le processus d'apprentissage et sur les stratégies qui le facilitent (*learn to learn*), sur les tâches, les activités, et sur eux-mêmes en tant qu'apprenants.

¹⁴⁰ Voir: Guldimann, p.137.

Le travail selon ces formes de travail doit partir du principe selon lequel le processus d'apprentissage est tout aussi important que le produit¹⁴¹, c'est-à-dire le nouveau savoir ou les capacités acquises. Surtout au début, l'enseignant devra mettre l'accent sur le fait que le processus est important et mérite d'être planifié et évalué en collaboration avec les autres: la plupart des élèves ne sont pas encore habitués à l'idée qu'apprendre comporte un processus important parce que notre système scolaire regarde et évalue avant tout le savoir acquis, et non pas la manière dont ce savoir a été acquis tout au long du processus d'apprentissage. Seul le résultat compte, et la question de savoir comment l'élève y est arrivé n'intéresse personne. Mais l'enseignant qui veut favoriser l'autonomie de ses élèves doit aussi évaluer leur processus d'apprentissage pour lui donner du poids à leurs yeux. Cela veut dire que le processus d'apprentissage sera lui aussi noté selon une évaluation formative. Pour évaluer un tel processus, le journal de bord est un instrument très pertinent¹⁴².

¹⁴¹ Voir à ce sujet par exemple Legutke / Thomas, pp.202-204.

¹⁴² La question de la forme et des modalités de l'évaluation dans l'enseignement qui vise à l'autonomie de l'apprenant est un champ très vaste qui mérite beaucoup plus d'attention que ce qui est esquissé dans ce travail.

Pour une première approche voir: Vögeli-Mantovani, 1999.

2.1. Le travail avec un partenaire

Le travail avec un partenaire est très répandu dans nos écoles. Les élèves travaillent à deux et s'aident mutuellement quand ils rencontrent des problèmes. Ils échangent leurs expériences en tant qu'apprenants, par exemple dans la manière de résoudre certains problèmes ou d'accomplir certaines tâches.

Dans le travail à deux, les élèves apprennent souvent plus que si l'enseignant leur explique quelque chose ou les aide à résoudre un problème. Des expériences montrent que celui qui explique apprend plus que celui à qui il explique: pour un élève, c'est donc un avantage de pouvoir expliquer quelque chose à son camarade¹⁴³. De plus, un élève explique souvent mieux que l'enseignant parce qu'il a rencontré plus ou moins les mêmes problèmes que son partenaire, et peut ainsi proposer une aide plus adaptée aux besoins de celui-ci.

Le partenaire peut changer d'une activité à l'autre, ou bien être le même durant une période de temps plus longue, comme c'est le cas dans le *peer coaching*, où deux élèves sont à la disposition l'un de l'autre pendant plusieurs mois, s'aident mutuellement et discutent de leurs problèmes, qu'ils soient langagiers ou autres. Le *peer coaching* a cet avantage que les partenaires se connaissent très bien et que son partenaire est toujours à la disposition de l'élève qui a besoin d'aide.

Le partenaire est toujours le premier à qui l'élève s'adresse quand il rencontre un problème. Ainsi, les élèves apprennent qu'ils peuvent aussi apprendre et résoudre des problèmes sans l'aide permanente de l'enseignant et ils peuvent ainsi expérimenter dès le début de leur apprentissage une certaine indépendance vis-à-vis de l'enseignant. Cette indépendance les aidera à mieux assumer la responsabilité de leur apprentissage parce qu'ils auront fait cette expérience fondamentale que l'aide de l'enseignant n'est pas indispensable, et qu'ils sont même capables d'apprendre sans lui.

¹⁴³ Voir les expériences rapportées dans: Guldemann, p.138.

2.2. Le travail de groupe

Dans la discussion didactique sur les formes de travail, le travail de groupe passe pour la forme sociale de l'enseignement qui est avant tout apte à développer et à favoriser l'autonomie, la créativité et l'apprentissage social chez les apprenants.

Les deux buts majeurs du travail de groupe consistent d'une part à acquérir des connaissances spécifiques (en l'occurrence le français), de faire des découvertes et de tirer des conclusions, et de l'autre part, à apprendre et à travailler ensemble dans une dynamique de groupe relativement autonome, et sous la responsabilité des membres du groupe.

Sous l'angle socio-politique, ce type de travail est important dans l'acquisition des compétences-clés comme la capacité de travailler dans un groupe, de coopérer avec les autres ou de travailler de façon autonome, compétences aujourd'hui importantes dans le champ professionnel.

Les avantages du travail de groupe dans l'apprentissage sont les mêmes que ceux du travail avec un partenaire¹⁴⁴. Si certaines conditions de base sont observées, le travail de groupe et l'apprentissage coopératif peuvent avoir des effets favorables sur les résultats scolaires et sur les traits affectifs et sociaux des élèves¹⁴⁵.

Les groupes peuvent se former selon l'indication de l'enseignant, ou par les élèves eux-mêmes selon un critère que l'enseignant donne, par exemple selon leurs intérêts thématiques, les préférences de certains partenaires, leur façon de travailler ou le matériel avec lequel ils veulent travailler.

Selon Theodor Diegritz et alii, il n'y a pas de rapport prouvé entre la structure du groupe, sa façon de travailler, le développement des relations interpersonnelles dans le groupe, et ses résultats. Beaucoup plus importante est la domination qu'exerce sur le groupe son membre le plus influent¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Voir sous-chapitre précédent du présent travail.

¹⁴⁵ Voir par exemple:
Cohen, 1993;
Slavin, 1993.

¹⁴⁶ In: Dann / Diegritz / Rosenbusch, pp.98-99.

On distingue trois façons de diriger un groupe : la direction autoritaire, la direction amicale-directive, et la direction socio-émotionnelle¹⁴⁷. C'est dans les groupes à direction socio-émotionnelle que les résultats sont les meilleurs.

Un argument souvent cité contre le travail de groupe est qu'un élève qui n'a pas envie de travailler et d'apprendre a la possibilité de ne rien faire et de profiter du travail des autres membres du groupe. Cet argument part de la prémisse que dans l'enseignement traditionnel, où l'enseignant fait face à sa classe et dirige en permanence ses activités, tous les élèves suivent les explications et les ordres de l'enseignant à chaque instant. Mais dans cet enseignement «frontal» aussi, il y a des élèves qui ne travaillent pas et qui ne suivent pas le cours ; en d'autres termes, le contrôle de l'enseignant ne garantit pas que l'élève suive. Dans toutes les formes de travail, il y aura des élèves qui ne suivent pas et qui pensent à toute autre chose. Cela n'est pas un problème spécifique du travail de groupe. Toutefois, un élève qui ne respecte pas le processus d'apprentissage du groupe, peut déranger, freiner et même démotiver le travail des autres membres.

Hans-Dietrich Dann et alii, qui ont analysé le travail de groupe dans 16 classes de l'école primaire (5ème et 6ème année) en Allemagne, n'ont pas trouvé d'élèves qui ont dérangé le travail de groupe à cause de leur refus régulier de participer au travail et à la communication du groupe. Ils constatent :

« ..., kann ein regelmässiges Ausklinken der statusniedrigen SchülerInnen aus der Gruppenarbeit nicht beobachtet werden, erst recht nicht bei den übrigen SchülerInnen. Das Phänomen der „Trittbrettfahrer“ kommt also in den von uns untersuchten Schülerarbeitsgruppen nicht vor. Natürlich darf dies nicht so verstanden werden, als gäbe es dieses Phänomen überhaupt nicht; doch scheint ihm bei weitem nicht die grosse Bedeutung zuzukommen, die gelegentlich befürchtet wird. »¹⁴⁸

Tout comme le travail avec un partenaire, le travail de groupe peut s'étendre à tout le processus d'apprentissage (fixation d'objectifs et d'activités, réalisation des activités d'apprentissage, *monitoring* et évaluation), ou se limiter à une étape de ce processus. Les élèves ayant un haut degré d'autonomie travailleront ensemble pendant tout le processus d'apprentissage, y compris lors de la fixation de paramètres pour décider si l'apprentissage a eu du succès ou pas.

¹⁴⁷ Par « direction autoritaire », on entend un comportement dirigeant et contrôlant clairement au-dessus de la moyenne, tandis que la « direction socio-émotionnelle » désigne un comportement dirigeant et contrôlant clairement au-dessous de la moyenne. Dans la direction socio-émotionnelle, l'élève qui dirige le travail s'occupe beaucoup de l'état affectif des autres membres du groupe tandis que sous la direction autoritaire, cela est très rarement le cas. La direction amicale-directive se trouve entre la direction autoritaire et la direction socio-émotionnelle en ce qui concerne le degré de contrôle et de travail affectif.
In: Dann / Diegritz / Rosenbusch, pp.93-94.

¹⁴⁸ Dann / Diegritz / Rosenbusch, p.99.

2.3. Le travail sous forme de projet

Le travail sous forme de projet présente moins de difficultés si les élèves ont déjà une certaine expérience dans le travail autonome et auto-dirigé, ne serait-ce que par habitude de travailler seuls, avec un partenaire ou dans un petit groupe, sans avoir constamment recours à l'aide de l'enseignant. Le succès dans l'accomplissement des tâches que présente un projet dépend dans une large mesure des capacités coopératives de petits groupes d'apprenants qui organisent, surveillent et évaluent leur travail, prennent la responsabilité de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils apprennent, et essaient de résoudre toutes sortes de difficultés (problèmes sociaux entre les membres du groupe, difficultés de langue, problèmes quant à l'acquisition du langage et au processus d'apprentissage) tout d'abord dans leur groupe. Les apprenants avancés peuvent travailler sur des projets à plus long terme que les débutants.

Cette définition de Legutke souligne les trois points les plus importants d'un projet:

« It is a theme and task-centred mode of teaching and learning which results from a joint process of negotiation between all participants. It allows for a wide scope of self-determined action for both the individual and the small group of learners within a general framework of a plan which defines goals and procedures. Project learning realizes a dynamic balance between a process and a product orientation. »¹⁴⁹

Chaque projet part d'un thème et d'un objectif principal qui est négocié entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant. Cette négociation est importante parce qu'elle définit le cadre à l'intérieur duquel les élèves sont libres de suivre leurs centres d'intérêt. Si possible, toute communication a lieu dans la langue étrangère, de sorte qu'elle soit vraiment utilisée comme moyen de communication.

Legutke fait la différence entre le projet de rencontre, lors duquel les élèves entrent en contact direct avec des francophones, et le projet de texte, qui contient toute sorte d'interprétation de la langue écrite ou parlée, et d'expression écrite ou orale¹⁵⁰. Lors d'un projet de texte, des élèves avancés partent par exemple d'un texte et choisissent les thèmes qu'ils veulent approfondir dans leur groupe. Que le travail sous forme de projet soit tout à fait possible, y compris pour les débutants, c'est ce que montrent les rapports de Dam sur les expériences faites avec des petits projets de texte. Ainsi, dans la deuxième année d'apprentissage de l'anglais, des élèves âgés de 12 à 13 ans ont poursuivi les mini-projets suivants: planifier et produire une émission de discussion pour la télé (groupe de 4 élèves) ; jouer à des jeux,

¹⁴⁹ Legutke / Thomas, p.160.

¹⁵⁰ Legutke / Thomas, pp.160-164.

produits par d'autres élèves, comme les dominos ou le bingo avec des images (il faut mettre ensemble une image et sa description) (groupe de 4 élèves) ; écrire de courtes histoires ou un petit livre (3 élèves qui travaillent individuellement) ; faire une bande dessinée (2 élèves) ; créer un petit théâtre (4 élèves) ; éditer un magazine de musique avec des articles de toute sorte (4 élèves)¹⁵¹.

Les élèves ont beaucoup de liberté quant à la prise de décision et au processus d'apprentissage. Cela ne veut pas dire que l'enseignant les laisse se débrouiller tout seuls. Il est à la disposition des élèves, et peut aussi insérer des phases pendant lesquelles toute la classe travaille ensemble sous sa direction ou discute des difficultés qui sont apparues lors du travail. Un plan de travail qui contient des informations sur les différentes étapes et les activités à faire, négocié et établi par les groupes, guide et structure leur travail.

Leni Dam propose aux enseignants de signer des contrats de travail avec chaque groupe¹⁵². Un tel contrat rend officiel l'engagement des groupes et leur montre qu'ils sont responsables de leur travail, de son processus comme de son issue.

Un contrat peut être une simple affiche qui répond sous forme de mots-clé aux questions suivantes:

Qui	Qui travaille ensemble ?
Quoi	Quel est le thème central ?
Objectifs	Qu'est-ce que nous voulons apprendre en termes linguistiques et en termes de savoir général ou de savoir-faire ?
Activités	Comment allons-nous travailler ? Quelles activités allons-nous accomplir ? Comment allons-nous organiser notre travail ?
Matériaux	Avec quels matériaux et sources d'information travaillerons-nous ?
Produit	Que présenterons-nous à la classe, et sous quelle forme ?
Temps	Combien de temps nous donnons-nous pour faire ce travail ?

Un groupe de débutants ne répond qu'à trois questions : Qui ? Quoi ? et Comment ?

Alors que l'enseignement traditionnel a placé l'issue de l'apprentissage (notes, présentations et autres) au centre de ses préoccupations, les méthodes d'enseignement plus récentes ont commencé à souligner aussi l'importance du processus d'apprentissage. Dans la pédagogie de l'autonomie, le processus d'apprentissage (choix des objectifs, activités et matériaux, conduite des activités, contrôle du processus d'apprentissage, évaluation) est aussi important

¹⁵¹ Dam, 1994, p.510.

¹⁵² Dam, 1995, pp.64-65.

que l'issue¹⁵³ de ce processus. Il en va de même du travail sous forme de projet, dont l'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que tout apprentissage est un processus. De plus, il donne aux élèves la possibilité d'organiser ce processus et ainsi d'apprendre à apprendre. Les élèves doivent réfléchir sur leur façon de travailler et d'apprendre, pour pouvoir s'améliorer et regarder de plus près les problèmes apparus et les différentes solutions possibles. Ainsi, ils acquièrent un savoir et un savoir-faire sur le processus et sa dynamique. Comme les élèves ne sont souvent pas habitués à cette sorte de réflexion métacognitive, c'est le devoir de l'enseignant d'inciter les groupes à faire ce travail. Le « journal de bord » est un outil très efficace, facile à insérer en classe et qui motive les élèves à se poser des questions sur le processus d'apprentissage, sur l'organisation du travail et sur le produit final. Cet outil sera présenté dans le chapitre suivant¹⁵⁴.

2.3.1. Travail sous forme de projet et communication véritable en langue étrangère

La didactique des langues étrangères souligne depuis plusieurs années qu'un *input* et une interaction authentiques sont d'une importance primordiale dans l'acquisition de la langue étrangère, et qu'il faut utiliser la langue dans des situations de communication pour pouvoir l'apprendre. L'enseignement visant à l'autonomie de l'apprenant doit tenir compte de l'approche communicative: les élèves doivent apprendre à utiliser la langue étrangère tout en devenant de plus en plus autonomes. Ils ne doivent pas utiliser la langue pour l'avoir utilisée, mais comme un véritable moyen de communication.

Le travail sous forme de projet pose le cadre d'une utilisation authentique de la langue. Il met en jeu toute une série de capacités et de savoirs-faire.

Un projet intègre les quatre capacités langagières (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) de façon naturelle: pendant la réalisation d'un projet, les élèves sont amenés à beaucoup d'activités différentes comme par exemple discuter avec les membres du groupe, lire des textes, prendre des notes, rapporter les résultats de la recherche à la classe, conduire une interview, écouter le rapport d'un camarade ou exprimer son opinion oralement ou par écrit. Les élèves ont la possibilité d'utiliser la langue étrangère, en l'occurrence le français, dans une situation motivante et la plus authentique possible pour accomplir une tâche définie.

¹⁵³ Par produit final, on entend une présentation du groupe à la classe, dans laquelle le groupe présente son travail et les conclusions les plus importantes sous une forme adaptée. La forme de la présentation est très variée et laisse beaucoup de liberté à la créativité et aux goûts des élèves : exposé oral, affiche, collage, livre ou brochure, chanson, morceau de musique, pantomimes, scène de théâtre, sculpture, bande dessinée, enregistrement, film vidéo, photos ou diapositives et autres. Une forme artistique sans mots est accompagnée d'explications orales ou écrites.

¹⁵⁴ Il s'agit du chapitre « 2.4. Le journal de bord », p.9.

A côté des capacités langagières demandées, une multitude d'autres savoirs-faire sont demandés. Les élèves doivent planifier les différentes étapes de leur travail, et, selon la forme du projet, par exemple savoir utiliser un magnétophone, savoir trouver des informations et du matériel sur le thème choisi ou savoir faire un collage. Le travail pratique, la planification du travail et l'acquisition du langage se mêlent¹⁵⁵.

Le français langue étrangère devient un vrai outil de communication parce que les élèves ont quelque chose à se communiquer: ils se servent de la langue étrangère pour échanger des informations, pour apprendre plus sur leur thème et pour organiser et évaluer leur travail. Ainsi, les élèves élargissent leur interlangue tout en apprenant autre chose, comme c'est aussi le cas dans l'enseignement bilingue.

Mais cela ne veut pas dire que l'attention portée sur la forme de la langue n'est plus importante. L'enseignement d'une langue étrangère a ceci de particulier que la langue est à la fois objet d'étude, moyen de cette étude (on apprend à parler en parlant), et véhicule de communication entre partenaires de la situation d'enseignement/apprentissage. Tout échange a aussi une dimension métalinguistique, et le sujet d'une communication peut très bien être la langue elle-même.

Les élèves qui présentent par exemple leurs résultats à la classe ou qui conduisent une interview avec un francophone font tout naturellement attention à la forme de la langue. Personne n'aime s'exprimer de manière fautive, et dans la plupart des cas les élèves essaient de soigner leur langue le plus possible tout en cherchant à se faire comprendre. Le travail sur la forme langagière s'impose quand cela fait du sens, ce qui motive davantage les élèves parce que ce travail, souvent détesté, est intégré dans un contexte plus vaste. Ainsi, le travail sur la grammaire, sur l'orthographe ou sur le vocabulaire fait du sens, et les structures langagières acquises peuvent tout de suite être utilisées.

¹⁵⁵ Cela rejoint les exigences du *learning by doing* demandé par Dewey.

A propos du projet, Legutke / Thomas parlent de « *experiential learning* »; le projet permet aux élèves de travailler de façon expérimentale.

In: Legutke / Thomas, p.158.

2.4. Le journal de bord

Le journal de bord¹⁵⁶ est un cahier dans lequel l'élève aborde un thème ou un problème, qu'il soit langagier ou autre. Il écrit ses idées, réflexions, problèmes et sentiments et illustre ainsi son travail, son chemin jusqu'au problème résolu, jusqu'au nouveau savoir acquis ou jusqu'au produit de son travail qu'il présente à la classe lors d'un projet. Le journal de bord contient les traces et les efforts de l'élève, et rend visible le processus d'apprentissage. Il met donc l'accent sur le processus qui devient par là un outil indispensable.

Le journal de bord reprend les deux buts de l'apprentissage autonome du français langue étrangère, l'acquisition de la langue et l'acquisition d'une certaine autonomie dans l'apprentissage. Il est aussi un outil propre à augmenter la conscience métacognitive et la métacognition des élèves, de sorte que les élèves apprennent à apprendre (*learn to learn*). Si tous les textes et notes sont écrits en français, cela permet aux élèves de faire des progrès dans leur interlangue.

2.4.1. Journal de bord et apprentissage autonome de la langue

Le journal de bord est un outil méthodique qui favorise le développement des élèves vers l'autonomie. Il respecte les points les plus importants de la pédagogie de l'autonomie :

Dans le journal de bord chaque texte part de l'élève en tant qu'individu. L'élève réagit tout d'abord au thème qui lui est proposé ou qu'il a choisi lui-même en écrivant ses idées, ses pensées et ses sentiments vis-à-vis de ce thème. Il peut par exemple réagir à une image, à un texte, à un poème ou à un problème. A partir de cette « *Standortbestimmung* »¹⁵⁷, l'élève continue son chemin en suivant ses intérêts personnels. Comme le projet, le travail avec le journal de bord permet à l'élève d'apprendre de façon expérimentale.

Le journal de bord souligne que chacun apprend de manière différente et rend visible ce chemin d'apprentissage. Chaque texte est daté, ce qui permet de cerner le parcours de l'élève dans la rétrospective. Pour sa part, l'enseignant peut suivre l'itinéraire de chaque élève, donner des informations et fournir une aide spécifique.

¹⁵⁶ Ruf et Gallin parlent de « Reisetagebuch » qu'ils définissent de la façon suivante: « Das Reisetagebuch ist ein Schülerheft, das alle übrigen Hefte eines oder sogar mehrerer Fächer ersetzt. Es ist mit einer Werkstatt vergleichbar, in welcher der Lernende in schriftlicher Auseinandersetzung mit dem Schulstoff am Aufbau seiner Fachkompetenz arbeitet. Das Reisetagebuch ist der Ort, wo Lerngeschichten ihren Niederschlag finden. »

In : Gallin / Ruf, tome I, p.63.

¹⁵⁷ Gallin / Ruf, tome I, pp.17-50.

Dans le journal de bord, l'élève jalonne son chemin d'apprentissage sans avoir constamment recours à l'enseignant. L'élève comprend que ce sont ses propres idées, et non pas la norme et les règles dont l'enseignant dispose, qui sont au centre de l'intérêt. Cela motive l'apprenant à suivre ses idées et ses intérêts, et à développer ses propres stratégies d'acquisition de la langue et de résolution des problèmes. Comme il a la possibilité de suivre ses intérêts, sa motivation augmente et il est prêt à assumer la responsabilité de son processus d'apprentissage.

Le journal de bord n'est pas un monologue de l'élève, ni la simple documentation de son travail. Il constitue une communication écrite entre l'élève et les autres apprenants, et entre l'élève et l'enseignant; dans cette manière de travailler on retrouve donc la théorie de l'apprentissage social de Vygotsky. Les autres apprenants ont la possibilité de lire les textes des autres et écrivent de petits commentaires signés¹⁵⁸ dans lesquels ils expriment leur opinion, signalent des points qu'ils n'ont pas compris dans le texte du camarade, ou font l'éloge de certains passages. L'enseignant écrit toujours un petit commentaire dans lequel il essaie par exemple d'aider l'élève à suivre son chemin ou à changer de direction, pose des questions, montre ce qui n'est pas encore clair, souligne les idées et les pensées réussies selon lui, ou donne des informations supplémentaires. Souvent, les notes prises dans le journal de bord servent de base de discussion dans le groupe ou dans la classe. Ainsi, l'apprentissage de l'élève a lieu dans une interaction sociale qui lui permet d'acquérir la zone proximale de développement selon Vygotsky¹⁵⁹.

En principe, tous les textes du journal de bord sont écrits en français dès le début de l'apprentissage. Pour aider les débutants, l'enseignant peut mettre à leur disposition les structures et expressions dont ils ont besoin. Vu que la majorité des problèmes d'expression concernent le vocabulaire¹⁶⁰, certaines stratégies qui permettent de s'exprimer même quand on ne trouve pas le mot juste (des stratégies dont les élèves disposent déjà dans leur langue maternelle) sont très utiles et peuvent se discuter et s'utiliser très tôt (par exemple trouver un synonyme, chercher dans le dictionnaire, faire un dessin, paraphraser, écrire le mot en

¹⁵⁸ Gallin et Ruf parlent de « Rückmeldung ».
Voir à ce propos: Gallin / Ruf, tome I, pp.39-41 et p.49.

¹⁵⁹ Voir le présent travail, p.9.

¹⁶⁰ Krings, qui a étudié le processus d'écriture d'apprenants d'une langue étrangère, constate: « Ganz grob kann man sagen, dass in meinen Daten pro 10 Wörter produzierten Textes ein reines L2-Kompetenzproblem auftrat, das mit der inhaltlichen Textplanung nichts zu tun hatte. [...] Ganz grob lässt sich feststellen, dass mindestens die Hälfte der beobachteten Probleme Wortschatzprobleme im weitesten Sinne waren. »
In: Krings, p.58.

allemand si celui qui lit le texte sait l'allemand, etc...). En écrivant tous les textes en français, les élèves apprennent à se faire comprendre malgré leurs moyens linguistiques limités, et ainsi à développer des stratégies visant à surmonter leurs problèmes linguistiques. Cela est aussi important dans les situations de communication orale.

Le journal de bord ne contient pas d'exercices dits à trous. A côté de textes réflexifs (textes d'évaluation, textes à contenu métacognitif), l'élève écrit des textes productifs (par exemple exprimer son opinion, ses idées, ses pensées sur un thème ou un texte; notes et associations sur un sujet ; histoire) et des textes réceptifs qui traitent de plus près un texte écrit ou oral (par ex. un résumé), ou des textes qui expliquent certaines structures de la langue. Dans le journal de bord, le français est une vraie langue de communication qui sert à échanger des informations. L'important n'est pas ici le niveau de la langue, mais le contenu du texte. Dans cette situation, le français devient un moyen de communication, un moyen d'exprimer ses idées, ses pensées ou ses sentiments. Pourtant, la langue en soi n'est plus constamment au centre de l'intérêt, mais elle est apprise et utilisée à part, en tant qu'« effet collatéral », pour ainsi dire.

2.4.2. Journal de bord et *learn to learn*

Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 4.4 de la première partie de ce travail¹⁶¹, la recherche sur les stratégies d'apprentissage est directement liée à l'apprentissage autonome. Le but de l'enseignement de stratégies est de permettre aux élèves de prendre des décisions de façon de plus en plus indépendante, et d'organiser, pour mieux contrôler eux-mêmes, l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour ce faire, les élèves doivent connaître une variété de stratégies cognitives et métacognitives pour choisir les mieux adaptées à telle ou telle situation.

Le journal de bord permet d'augmenter la conscience métacognitive et le savoir métacognitif des élèves. En leur demandant de répondre à certaines questions, l'enseignant peut inciter les élèves à réfléchir sur l'apprentissage de la langue et l'apprentissage en général, sur les problèmes que pose une certaine tâche et sur la façon de les résoudre¹⁶², et sur leurs forces et leurs faiblesses.

La réflexion métacognitive peut avoir lieu à tout moment de l'apprentissage. Avant l'apprentissage, les élèves répondront par exemple à des questions comme « Qu'est-ce que je veux apprendre? » « Comment est-ce que je vais procéder? » « Quelles activités se prêtent pour atteindre mon objectif? » « Combien de temps est-ce que je me donne pour arriver à mon but? ». Dans le journal de bord, l'évaluation du travail et la rétrospective font partie de chaque processus d'apprentissage. Les élèves répondent régulièrement à des questions comme « Qu'est-ce que j'ai appris? » « Sur quels points est-ce que j'ai réussi, et pourquoi? » « Où est-ce que j'ai eu des problèmes et comment est-ce que je les ai résolus? » « Qu'est-ce que je dois encore améliorer? » « Si tout le travail était à refaire, est-ce que je procèderais de la même façon? Pourquoi oui, pourquoi non? ». Cette évaluation finale sert en même temps de point de départ à l'apprentissage suivant, de sorte qu'un apprentissage cyclique s'installe.

Grâce aux réflexions métacognitives inscrites dans le journal de bord, chaque élève prend conscience des stratégies qu'il utilise déjà, il est encouragé à utiliser celles qu'il juge efficaces, et il sait qu'il dispose de ressources pour atteindre ses objectifs ; au lieu d'enseigner aux élèves des stratégies dont ils ne perçoivent pas l'utilité, ou qu'ils sont incapables d'utiliser par la suite, il vaut mieux partir des expériences individuelles des élèves, et les rendre

¹⁶¹ Il s'agit du chapitre « 4.4. L'Autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de stratégies », p.9.

¹⁶² Wenden souligne que le *task knowledge* est très important pour l'apprentissage autonome. Un apprenant doit analyser une tâche et ses difficultés pour mieux choisir les stratégies capables de les résoudre.
In: Wenden, 1995.

conscients des stratégies qu'ils utilisent déjà. C'est sur la base de cette expérience que Little est arrivé à la conclusion suivante :

« It seems likely that a continuous process of making learners aware of strategic possibilities is a safer bet in terms of both feasibility and likely effectiveness. »¹⁶³

Un élève qui sait *comment* il apprend est capable d'éliminer certaines stratégies inefficaces et d'améliorer son apprentissage, de sorte qu'il perçoit son apprentissage comme plus satisfaisant et gratifiant, et, par là, plus motivant. La discussion avec les autres apprenants sur leurs propres stratégies peut élargir son savoir métacognitif et l'incite peut-être à expérimenter des stratégies qui lui sont nouvelles.

La réflexion métacognitive est avant tout importante quand l'apprenant rencontre des problèmes pendant son apprentissage. Dans ce cas, la métacognition l'aide à prendre du recul et à analyser la situation pour choisir toutes sortes de stratégies capables de résoudre tel problème. Dans un premier temps, c'est à l'enseignant d'inciter à cette réflexion, mais avec l'expérience, l'apprenant aura lui-même recours à la métacognition pour résoudre un problème. Ayant été une fois capable d'avoir recours à la métacognition pour rendre son apprentissage plus efficace, l'apprenant sera capable d'apprendre de façon hautement autonome.

¹⁶³ Little, 1995, p.177.

2.5. Activités dans l'enseignement favorisant l'autonomie de l'apprenant

Dans une classe où les élèves travaillent de façon très autonome, les activités dérivent tout simplement des objets et des buts que les élèves se sont donnés: un élève qui veut par exemple apprendre plus de vocabulaire écrit sur des cartes tous les nouveaux mots qu'il juge utiles, un deuxième qui veut apprendre et appliquer les différentes formes des verbes, écrit un texte dans lequel il fait particulièrement attention à la forme des verbes, et un troisième qui veut savoir lire le journal lit des articles de plus en plus difficiles tout en analysant leur structure.

Dans d'autres situations, par exemple quand les élèves n'ont pas encore acquis assez d'expérience pour être capables de choisir leur type d'activité, c'est à l'enseignant de proposer celles qui élargissent l'interlangue des élèves tout en leur donnant le plus de liberté possible.

En général, ces activités doivent avoir les caractéristiques suivantes :

Elles favorisent avant tout l'acquisition de la langue en demandant toujours un peu plus à l'élève que ce qu'il sait déjà faire avec ses moyens linguistiques, sans lui en demander trop pour éviter de le décourager. Elles intègrent différents savoirs et savoirs-faire.

Elles favorisent des actions indépendantes des élèves et peuvent se dérouler en collaboration avec un partenaire ou dans un groupe plus large.

Elles sont insérées dans un contexte plus vaste qui pour les élèves ait un sens et une utilité. Dans ce but, les élèves travaillent, si possible, avec des textes authentiques¹⁶⁴ ou sémi-authentiques.

Comme le demandent Gallin et Ruf à propos du journal de bord, elles partent souvent d'expériences, de sentiments ou de pensées des élèves qui se sentent ainsi directement concernés et sont par la suite plus motivés à accomplir la tâche. Si les élèves sont personnellement impliqués et qu'ils expriment des opinions et des sentiments personnels, une vraie communication a lieu entre les apprenants : ils s'expriment dans la langue cible parce qu'ils veulent communiquer des contenus qui leurs sont importants au lieu d'utiliser la langue tout simplement parce qu'il faut l'utiliser.

¹⁶⁴ Par « texte authentique » on comprend généralement des textes (écrits ou oraux) produits et utilisés en premier lieu par des locuteurs natifs.

Dans le cadre scolaire, on peut élargir cette définition: les textes écrits ou énoncés par les élèves dans le cadre d'un projet sont également authentiques dans le sens qu'ils ont été produits dans le but de communiquer avec les autres.

On peut proposer aux débutants de travailler avec des textes semi-authentiques, c'est-à-dire avec des textes authentiques modifiés pour rendre leur compréhension plus facile, les textes authentiques étant souvent trop difficiles.

Dans l'expression orale ou écrite par exemple, elles entraînent au maniement de stratégies spécifiques comme la paraphrase, la reformulation, la substitution ou la création de mots qui permettent de s'exprimer malgré des moyens linguistiques limités.

Elles donnent à l'élève la possibilité de réussir et lui donnent ainsi confiance en soi. Faute de se sentir sûr de lui, un élève n'est pas prêt à travailler de façon indépendante, ni à assumer la responsabilité de ce qu'il est en train de faire, tout comme de son processus d'apprentissage.

Sheils et Legutke/Thomas présentent une large variété de telles activités. Faute de place, il est impossible de les présenter ici plus en détail. Les lecteurs intéressés peuvent satisfaire leur curiosité en lisant directement l'anthologie de Sheils et les propositions de Legutke/Thomas.

Pour que les élèves acquièrent la capacité de choisir eux-mêmes les activités qu'ils veulent suivre dans un travail sous forme de projet, ou à l'extérieur de l'école dans l'apprentissage individuel, il est important que la classe discute des objectifs, des avantages et des inconvénients des différentes activités. Afin de rendre les élèves conscients de la fonction d'une certaine activité, l'enseignant peut tout simplement leur expliquer à quoi sert cette activité et ce que les élèves sont censés pouvoir en apprendre. Ainsi, les élèves prennent conscience qu'on ne suit pas une activité parce que l'enseignant dit de la suivre, mais parce qu'elle a une fonction et un but précis dans le processus d'acquisition de la langue cible. Les élèves ayant plus d'expérience pourront mieux définir la fonction et le but d'une activité qu'ils ont proposés eux-mêmes pour enfin décider eux-mêmes quelle activité convient le mieux à leurs propres besoins.

III Troisième partie: mise en pratique du concept de l'autonomie

La troisième partie de ce travail se pose la question de savoir sous quelle forme et comment le principe didactique de l'autonomie de l'apprenant décrit dans la première partie du travail peut être mis en pratique dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans cette perspective, l'intérêt portera autant sur la mise en pratique de points didactiques et méthodiques que sur les expériences, sentiments et problèmes des élèves et de l'enseignant.

Pour savoir comment un enseignement qui vise l'autonomie des élèves se présente dans la pratique scolaire quotidienne, deux possibilités de mise en pratique dans l'enseignement au niveau du lycée (*Sekundarstufe I*) seront présentées.

Le premier exemple décrit un premier pas vers l'autonomie dans l'enseignement du français langue étrangère de débutants (âgées de 12 à 14 ans) au gymnase. Les leçons rapportées ont eu lieu en mars et avril 2001, au lycée Hohe Promenade à Zurich, dans deux premières classes parallèles (septième année scolaire) sous la conduite de l'auteur de ce travail. Les élèves travaillaient en général avec le manuel *Découvertes I* et en particulier avec des extraits de différents modules d'*envol 7*.

Le deuxième exemple décrit une expérience d'une durée plus importante (année scolaire 2002/2003) menée avec une première classe au lycée Hohe Promenade. Une classe parallèle servait de classe de contrôle. Dans les deux classes, les élèves travaillaient avec *envol 7* sous la conduite de l'auteur de ce travail.

Le manuel *envol* se distingue du manuel *Découvertes*, entre autres, par le fait qu'il est le seul manuel utilisé en Suisse qui s'est donné comme objectif la favorisation de l'apprentissage autonome. En particulier, les modules, qui accompagnent les unités du livre, se prêtent à un travail visant l'apprentissage autonome des élèves, parce qu'ils mettent à disposition des élèves une série de textes et d'activités variés et riches avec lesquels chaque élève peut travailler indépendamment selon son niveau linguistique et selon ses intérêts. Ils contiennent une vaste gamme de textes semi-authentiques, dès le début assez exigeants, et qui portent sur des sujets d'intérêt, ainsi que des jeux et des chansons. Les activités qui accompagnent les textes sont de trois niveaux différents, ce qui facilite une première individualisation : chaque élève peut ainsi choisir le niveau qui lui est approprié, ce qui évite des frustrations dues à des activités qui surpassent les capacités de l'apprenant où qui ne le défient pas assez. De plus, elles favorisent l'acquisition de la langue en demandant, sur le plan linguistique, beaucoup, mais pas trop, de l'élève. Elles favorisent les actions indépendantes des élèves et peuvent se dérouler avec un partenaire ou dans un groupe plus large. Les élèves sont incités à exprimer et

échanger leurs opinions, expériences et pensées. Les modules, mais aussi certains textes dans le livre, mettent donc à disposition des élèves un matériel semi-authentique intéressant et complexe, ce qui est absolument nécessaire pour l'apprentissage autonome.

Les modules d'*envol 7* n'offrent pas seulement des sujets intéressants et variés à un niveau linguistique exigeant, ils thématisent aussi différentes stratégies indispensables au travail autonome et incitent les élèves à les mettre en oeuvre. Il s'agit avant tout de stratégies d'apprentissage et d'organisation du vocabulaire (module n°1, n°3, n°4, n°7), de stratégies de compréhension de textes (module n°2), et de stratégies de présentation (module n°6). A cela s'ajoute une composante métacognitive : on propose par exemple aux élèves de réfléchir sur leur manière de procéder, de résoudre un problème, ou on leur demande d'écrire un petit commentaire sur ce qu'ils ont bien fait lors d'un travail et sur ce qu'ils aimeraient encore améliorer. Le matériel sur les différentes stratégies mis à disposition dans les modules rend beaucoup plus facile leur enseignement, et la mise en œuvre par les élèves.

Le manuel *envol 7*, et, avant tout, (mais pas seulement) le travail avec les modules, se prêtait donc comme aucun autre manuel à un projet visant l'apprentissage autonome du français langue étrangère.

Les deux exemples pratiques partent de la même prémisse: un enseignement qui vise l'autonomie des élèves doit leur donner la possibilité d'être autonomes. Pour être autonomes, les élèves ont besoin de plus de liberté de décision quant au contenu, aux buts, au matériel et au déroulement de leur travail. Seul celui qui a la possibilité d'assumer la responsabilité de son apprentissage et de prendre des décisions concernant son apprentissage apprend à assumer la responsabilité de son apprentissage et à prendre des décisions. Qui fait l'expérience qu'il est capable de diriger lui-même certains points de son apprentissage est incité à devenir de plus en plus autonome.

1. Première expérience

1.1. Description générale du projet et de la méthode d'analyse

Les deux premières classes du gymnase Hohe Promenade, dont nous rapportons le travail visant l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition du français, étaient composées de 22 élèves (15 filles et 7 garçons) et de 20 élèves (13 filles et 7 garçons) âgés de 12 à 14 ans. Au début de l'expérience, ils avaient appris le français depuis sept mois avec le manuel *Découvertes I* (série bleue) et disposaient donc déjà de certaines connaissances de la langue. L'essentiel du travail a duré 20 leçons (5 semaines à 4 leçons de français), mais, comme on le verra par la suite, le chemin vers l'autonomie avait commencé beaucoup plus tôt.

Dans cette collaboration, les points suivants ont été au centre de l'intérêt :

1. Le rôle des élèves

a) Leur motivation et leur implication dans le travail

- ◆ Est-ce que les élèves veulent et sont capables d'assumer la responsabilité de leur processus d'apprentissage et de leur travail ?
- ◆ Est-ce que tous les élèves réussissent à s'investir dans la planification, le déroulement et l'évaluation de leur travail ?

b) Leurs réactions au changement de rôle

- ◆ Quelles sont leurs réactions face à ce nouveau rôle et face au fait que l'enseignante ne dirige ni ne contrôle plus directement les activités d'apprentissage ?
- ◆ Dans quelle mesure cherchent-ils l'aide de l'enseignante ?
- ◆ Quels sont leurs sentiments ? Est-ce qu'ils sont insécurisés et désorientés ou est-ce qu'ils se sentent sûrs et à leur aise ?

c) L'apprentissage social

- ◆ Est-ce que les travaux de groupe fonctionnent ?
- ◆ Est-ce que les élèves cherchent l'aide de leurs camarades, et sont-ils capables de s'aider mutuellement ?

2. Le rôle de l'enseignant

a) Abandonner son pouvoir de décision

♦ Est-ce que je suis capable de donner aux élèves autant de liberté de décision qu'ils sont capables d'assumer ?

b) Suivre le principe de l'aide minimale

♦ Est-ce que je suis capable de suivre le principe de l'aide minimale et d'intervenir le moins possible pour rendre les élèves capables de résoudre leurs problèmes eux-mêmes et leur faire voir par là qu'ils sont à même de parvenir eux-mêmes à leurs fins?

3. Les stratégies et la conscience métacognitive des élèves

a) Apprentissage et mise en pratique de stratégies

♦ Est-ce que les élèves peuvent mettre en pratique les stratégies apprises ?

b) La conscience métacognitive

♦ Est-ce que leur conscience métacognitive augmente, de sorte qu'ils se rendent compte des différentes étapes du processus d'apprentissage et développent une attitude critique vis-à-vis du matériel et des activités d'apprentissage?

4. La compétence de langue

a) Le développement de l'interlangue des élèves

♦ Dans quelle mesure est-ce que les élèves peuvent élargir leur interlangue ? Est-ce qu'ils intègrent dans leur interlangue des formes et des mots qui n'ont pas encore été traités par toute la classe ?

b) La disposition des élèves à prendre des risques

♦ Est-ce qu'ils sont prêts à courir des risques pour se faire comprendre ?

Pour trouver des réponses à ces questions, je me suis appuyée sur plusieurs sources :

1. Les observations faites pendant les leçons et notées tout de suite après
2. Les textes et notes écrits par les élèves dans leurs journaux de bord
3. Deux questionnaires remplis avant et après le travail visant à favoriser l'autonomie des élèves :

- Vu que la motivation des élèves influence leur façon de travailler, le premier questionnaire tente d'apprécier les motivations et l'attitude des élèves vis-à-vis du français, et quelles formes de travail ils préféraient au début de notre étude.

- Le deuxième questionnaire se propose d'évaluer les effets sur les élèves de l'enseignement direct de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Pour permettre des comparaisons entre les deux classes qui avaient discuté et mis en pratique des stratégies, et des classes qui n'en avaient jamais parlé, trois classes parallèles, qui n'avaient pas discuté de stratégies d'apprentissage du vocabulaire, ont rempli le même questionnaire. En outre, le questionnaire porte sur les sentiments des élèves lors du travail et contient une évaluation de celui-ci¹⁶⁵.

4. Quatre interviews semi-structurées faites avec deux filles et deux garçons après la troisième, quatrième, septième et seizième leçon. Ces interviews ont servi à obtenir des informations plus précises sur les problèmes des élèves, et sur les stratégies auxquelles ils avaient recours pour les résoudre, sur leur manière de travailler et sur leurs sentiments. Elles ont permis de suivre de plus près le développement des quatre élèves¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Les deux questionnaires ainsi que les réponses des élèves se trouvent dans l'annexe, pp.305-313.

¹⁶⁶ La transcription des interviews se trouve dans l'annexe, pp.314-346.

1.2. La motivation des élèves

La volonté d'apprendre une langue étrangère augmente la disposition des élèves à apprendre et leur engagement dans le processus d'apprentissage, et devient ainsi un gage du succès de l'apprentissage. La motivation elle-même est en rapport étroit avec les attitudes de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère, comme par exemple les idées de beauté ou d'utilité de la langue.

C'est pourquoi il était important d'évaluer la nature et le degré de cette motivation. L'hypothèse était que des élèves motivés auraient moins de peine à accepter la responsabilité de leur travail.

Pour mesurer la motivation des élèves, le questionnaire n°1 a été rempli par les 28 filles et 13 garçons des deux classes parallèles¹⁶⁷. Une élève a été malade et n'a pas rempli le formulaire. Les élèves ont indiqué sur une échelle de 5 degrés (« Trifft sehr zu » - « Trifft zu » - « Teils-teils » - « Trifft nicht zu » - « Trifft gar nicht zu ») combien ils étaient d'accord avec une affirmation donnée. Aux cinq degrés sur l'échelle, les chiffres 1 à 5 ont été attribués : 5 = Trifft sehr zu, 4 = Trifft zu, 3 = Teils-teils, 2 = Trifft nicht zu, 1 = Trifft gar nicht zu. Pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée. Une moyenne allant de 1 à 2.9 se trouve dans le champ négatif, une moyenne de 3.1 à 5 dans le champ positif.

Ces affirmations ont servi à mesurer la motivation intrinsèque et extrinsèque. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, la motivation intrinsèque des élèves est avant tout importante pour le travail autonome parce qu'elle ne dépend pas des circonstances dans lesquelles l'apprentissage a lieu.

Il faut souligner qu'il est difficile de mesurer la motivation des élèves parce qu'elle dépend de facteurs innombrables, souvent liés entre eux, et que les différentes formes de motivation peuvent s'interpénétrer. De plus, il faut tenir compte du fait que l'enquête a été menée par la professeur de français elle-même, ce qui peut s'avérer problématique. Bien que les élèves n'aient pas dû indiquer leur nom sur le questionnaire, il se peut que la présence de l'enseignante les ait incités à donner des réponses trop positives.

Les réactions des 41 élèves aux affirmations ne permettent donc qu'une indication générale.

¹⁶⁷ Ce questionnaire avec les réponses se trouve dans l'annexe, pp.305-306 respectivement pp.311-312.

Voici les affirmations avec leurs moyennes et les réponses exactes des élèves. Les trois premières affirmations servent à mesurer la motivation extrinsèque et les suivantes la motivation intrinsèque :

	Moy- enne	Trifft sehr zu 5	Trifft zu 4	Teils- teils 3	Trifft nicht zu 2	Trifft gar nicht zu 1	Kann ich nicht sagen
1. Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	3.925	3 (73%)	22	14 (34.1%)	1 (2.4%)		1 (2.4%)
2. Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	3.800	7 (17.1%)	21 (51.2%)	9 (22%)	3 (7.3%)		1 (2.4%)
3. Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	3.366	5 (12.2%)	15 (36.6%)	13 (31.7%)	6 (14.6%)	2 (4.9%)	
4. Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	3.275	7 (17.1%)	8 (19.5%)	16 (39%)	7 (17.1%)	2 (4.9%)	1 (2.4%)
5. Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	4.146	15 (36.6%)	20 (48.8%)	3 (7.3%)	3 (7.3%)		
6. Die französische Sprache gefällt mir.	3.475	9 (22%)	13 (31.7%)	7 (17.1%)	10 (24.4%)	1 (2.4%)	1 (2.4%)
7. Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.	3.317	5 (12.2%)	15 (36.6%)	11 (26.8%)	8 (19.5%)	2 (4.9%)	
8. Die französische Sprache liegt mir.	3.375	6 (14.6%)	10 (24.4%)	17 (41.5%)	7 (17.%)		1 (2.4%)
9. Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	2.854	1 (2.4%)	7 (17.1%)	21 (51.2%)	9 (22%)	3 (7.3%)	
10. Ich finde die französische Sprache schwierig.	2.850	2 (4.9%)	8 (19.5%)	18 (44%)	6 (14.6%)	6 (14.6%)	1 (2.4%)
11. Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	3.100	2 (4.9%)	8 (19.5%)	23 (56.1%)	6 (14.6%)	1 (2.4%)	1 (2.4%)
12. 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	2.486	2 (4.9%)	9 (22%)	7 (17.1%)	6 (14.6%)	13 (31.7%)	4 (9.8%)

La motivation extrinsèque des élèves est très élevée, surtout en ce qui concerne les deux premières affirmations: ils pensent que les connaissances du français sont importantes, et veulent obtenir de bonnes notes. Cela s'explique par le système scolaire qui est centré sur l'évaluation du travail par des notes. Trente-trois élèves utilisent le français en dehors de l'école tandis que 8 élèves indiquent qu'ils ne l'utilisent jamais.

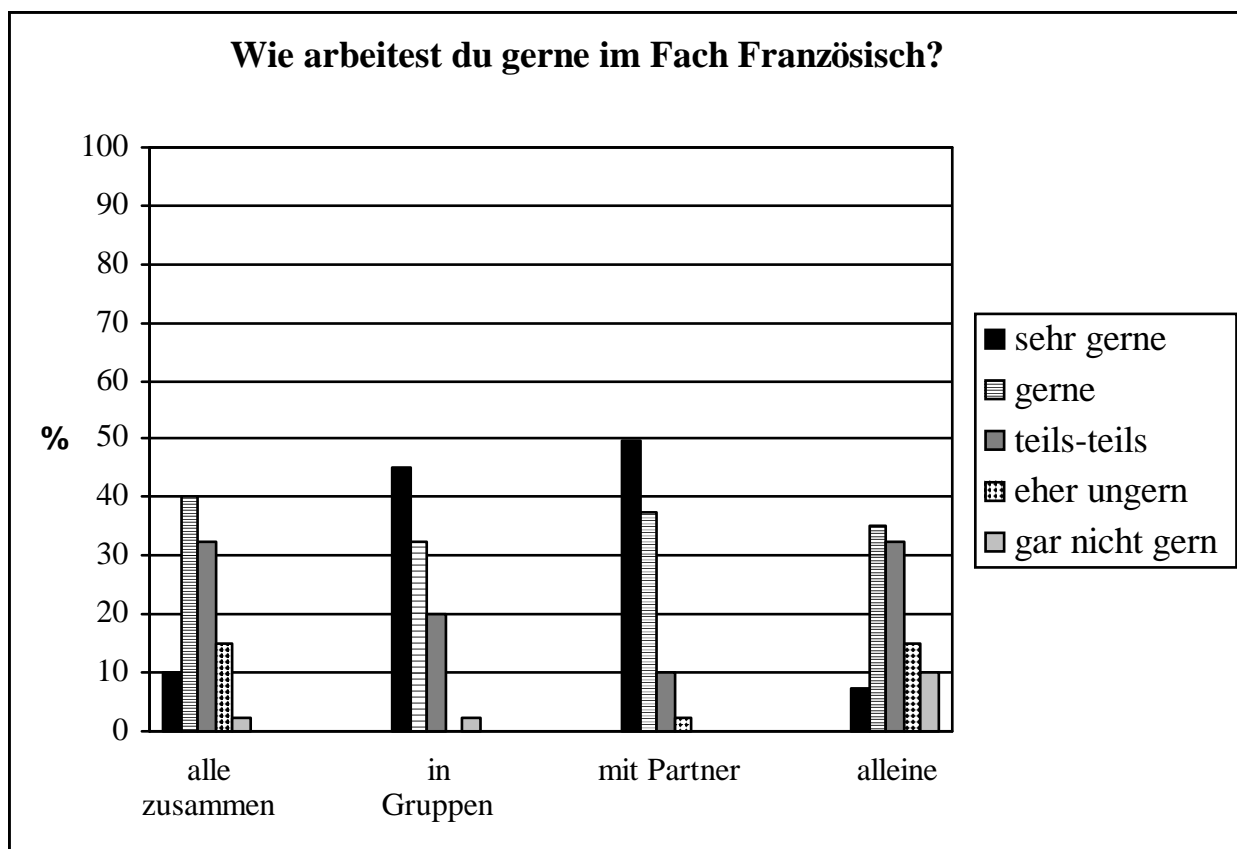
Les réponses aux affirmations n°4-12 indiquent toutes que les élèves sont intrinsèquement motivés, sauf l'affirmation n°9 qui concerne les devoirs (2.854) : Les élèves n'aiment pas faire les devoirs de français, ce qui peut s'expliquer par la réticence des élèves à faire leurs devoirs en général. Les devoirs sont souvent perçus comme un travail supplémentaire qui n'apporte pas grand-chose, au lieu d'être vus comme une possibilité d'apprendre, ce qui dépend sûrement aussi du genre de devoirs donnés aux élèves.

La motivation intrinsèque est moins élevée que la motivation extrinsèque, même si la moyenne la plus élevée est obtenue par l'affirmation n°5: les élèves jugent très important qu'ils aient une bonne prononciation pour se faire comprendre. Il faut ajouter que cette affirmation peut aussi mesurer la motivation extrinsèque : Qui a une bonne prononciation aura des meilleures notes à l'oral et pourra mieux se faire comprendre dans une discussion.

Quant aux attitudes des élèves vis-à-vis du français, qui sont liées à la motivation intrinsèque, on peut dire que la langue française en général leur plaît et qu'ils se perçoivent comme plutôt doués pour apprendre cette langue. Seuls 7 élèves indiquent « Trifft nicht zu » à l'affirmation n°8 (Die französische Sprache liegt mir.), 17 élèves indiquent « Teils-teils » et 16 élèves « Trifft zu » ou « Trifft sehr zu ». Leur confiance en soi en tant qu'apprenants est donc plutôt élevée. La langue française ne leur paraît pas trop difficile (affirmation n°10), et les défis de langue ne les découragent pas, ni ne les démotivent.

En ce qui concerne la préférence pour une langue étrangère, les élèves préfèrent le français à l'anglais. 11 élèves préféreraient avoir 4 heures d'anglais et seulement 2 heures de français, au lieu des 4 leçons de français et des 2 heures d'anglais prescrits, tandis que 19 élèves ne voudraient pas changer l'horaire. 7 élèves indiquent « teils-teils » et 4 élèves ne peuvent choisir.

Dans la troisième partie du questionnaire, les élèves affirment qu'ils préfèrent travailler en groupes ou avec un partenaire plutôt que sous la direction de l'enseignante ou tout seuls :



Le nombre des élèves qui indiquent qu'ils aiment beaucoup travailler varie considérablement selon ces quatre formes d'organisation: 18 pour le travail en groupe et 20 pour le travail avec un partenaire, quatre pour le travail en classe et seulement trois pour le travail individuel. Dix élèves déclarent qu'ils n'aiment pas ou pas du tout travailler tout seuls, et sept disent la même chose du travail en classe, alors qu'un seul élève indique qu'il n'aime pas du tout travailler en groupe, et un autre qu'il n'aime pas travailler avec un partenaire¹⁶⁸.

Les formes d'organisation du travail en groupe et du travail avec un partenaire seront favorisées surtout dans la première partie de l'expérience. Dans la deuxième partie, les élèves travailleront seuls mais pourront toujours avoir recours à l'aide de leurs camarades.

Vu que les formes d'organisation du travail préférées seront utilisées pendant la première partie de l'expérience, on peut s'attendre à ce qu'ils s'engagent dans ce travail et à ce que leur motivation ne soit pas contrariée par une forme de travail qui ne leur convient pas.

En guise de conclusion, on peut constater que les élèves sont motivés ou même très motivés, et cela en ce qui concerne la motivation intrinsèque, tout comme la motivation extrinsèque,

¹⁶⁸ Cela pourrait aussi dépendre du partenaire avec lequel cet élève travaille dans la plupart des cas.

qui est plus élevée que la première. Ils ont confiance en eux-mêmes en tant qu'apprenants du français et ont une attitude positive vis-à-vis de la langue française qu'ils jugent utile pour nouer des contacts, ainsi que pour leur avenir en général.

Je m'attends donc à ce que les élèves s'impliquent dans le travail et affrontent le défi du travail plus autonome et moins structuré par l'enseignante. Vu le haut degré de leur motivation intrinsèque, je m'attends à ce que les élèves soient prêts à assumer la responsabilité de leur processus de travail et d'apprentissage.

Les élèves aiment travailler avec un partenaire ou en groupe, deux formes d'organisation du travail qui favorisent l'apprentissage social. Je peux donc m'attendre à ce qu'un apprentissage social ait lieu et à ce que les élèves se sentent à l'aise.

1.3. Description du travail en classe

Le travail avec les élèves a évolué en trois phases. Dans la première phase, qui a commencé vers novembre 2000, les élèves ont été habitués à un enseignement moins centré sur l'enseignante qui dirigeait jusqu'à ce moment-là toutes les activités. Les vingt leçons du travail qui avait pour but explicite d'augmenter l'autonomie des élèves (deuxième et troisième phase) ont commencé le 14 mars 2001. Pendant les sept leçons de la deuxième phase, les élèves ont travaillé sur des textes semi-authentiques tirés des deux modules *Les sports* et *Vivent les vacances d'envol 7*. Durant la troisième phase (treize leçons), les élèves ont présenté un petit exposé sur leurs loisirs préférés en s'appuyant sur le module *Les loisirs d'envol 7*.

1.3.1. Première phase du travail : rendre les élèves plus indépendants de l'enseignant

Le premier pas vers plus d'autonomie a été d'habituer les élèves à un enseignement centré sur l'apprenant et ses problèmes. Le but du travail était de rendre les élèves plus indépendants des directives et de l'aide de l'enseignant. Les élèves devaient prendre conscience qu'ils dépendaient beaucoup moins qu'ils le pensaient de l'enseignant et qu'ils étaient capables de résoudre eux-mêmes leurs problèmes, qu'ils soient de langue ou d'organisation. Les moyens utilisés pour atteindre ce but étaient les suivants :

a) La forme du travail

Dès novembre 2000, certaines activités orales ou écrites à deux ou en groupe ont été rendues obligatoires, ce qui a contraint les élèves à se concentrer sur leur travail et sur les problèmes à résoudre. Après un certain temps, les élèves devaient demander de l'aide à un camarade avant de s'adresser à l'enseignante, que ce soit pendant un travail de groupe ou pendant une activité de toute la classe. Cela a beaucoup diminué le nombre des élèves qui sollicitaient l'aide de l'enseignante, et les élèves se sont aperçus que, dans la plupart des cas, leurs camarades étaient tout autant capables de les aider.

Les premiers travaux de groupe ont, à une exception près, bien fonctionné, ce qui est probablement dû au fait que les élèves ont été habitués à cette forme de travail dès l'école primaire. Les élèves ont formé les groupes eux-mêmes, ce qui n'a pas posé de problèmes.

b) Une nouvelle activité: bavarder en français pendant deux minutes

Après trois mois d'apprentissage du français, une nouvelle activité a été introduite: au début de la leçon, les élèves devaient discuter pendant deux minutes en français. Ils pouvaient

choisir eux-mêmes leur partenaire et le sujet de leur conversation. Sur une affiche collée au mur, toute la classe a noté des sujets de conversation qui servaient aux élèves quand ils n'avaient pas d'idées.

De plus, la classe a discuté et noté sur une affiche les stratégies à utiliser quand on ne sait pas un mot en français lors de la discussion. Vu qu'une des stratégies proposées était l'utilisation d'un dictionnaire, tous les élèves en ont acheté un; ils ont appris à chercher les mots et à interpréter les entrées de sorte qu'ils étaient ensuite capables de l'utiliser pendant leurs petites discussions.

Cette activité a permis aux élèves de se rendre compte qu'ils étaient déjà assez compétents en français pour pouvoir se faire comprendre, ce qui a renforcé leur confiance en eux. Placés dans une véritable situation de communication ils se sont habitués aux problèmes que posait le manque de moyens langagiers; ils ont appris à prendre des risques et à se faire comprendre malgré leurs connaissances limitées du français.

Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, les élèves ont rarement parlé en allemand. Ils ont relevé le défi et se sont investis dans cette activité.

c) Donner aux élèves la responsabilité de leurs devoirs

Début mars 2001, les élèves ont été priés de se donner leurs devoirs eux-mêmes et pendant les deux mois suivants, l'enseignante n'en a plus proposé. C'était aux élèves de décider de la nature et de la quantité de travail qu'ils voulaient faire à la maison. Ils notaient leurs devoirs dans leur cahier de français et se contrôlaient mutuellement au début de chaque leçon. Pour offrir plus de sécurité aux élèves, les deux premières fois l'enseignante a fixé une limite de temps et a discuté avec chaque élève des devoirs qu'il voulait faire à la maison. Après, les élèves ont été tout à fait libres.

Au début, les élèves ont éprouvé un sentiment d'insécurité et ils se sont sentis désorientés. Ils n'avaient en effet jamais mis en doute le principe selon lequel c'est l'enseignant qui donne les devoirs et qui contrôle si tout le monde les a faits. Quelques élèves ont dit que si l'enseignante leur donnait la liberté de choisir leurs devoirs, ils n'en feraient pas. Quand l'enseignante leur a fait comprendre qu'ils pouvaient décider de ne pas se donner de devoirs et qu'ils étaient eux-mêmes responsables de ce qu'ils apprenaient à la maison, ils ont été encore plus boussolés. A la fin, seule une élève a décidé de ne pas s'imposer de devoirs. Il semble que les élèves aient compris cette liberté de décision comme une chance d'améliorer leurs points faibles et d'apprendre dans les domaines qui les intéressaient le plus.

Quant à la quantité des devoirs que les élèves se sont donnés, 10 ont indiqué dans le deuxième questionnaire¹⁶⁹ qu'ils avaient fait plus de devoirs que d'habitude, 16 qu'ils en avaient fait à peu près autant qu'avant, et 15 qu'ils avaient moins travaillé à la maison.

Quelques élèves n'ont pas fait les devoirs qu'ils s'étaient donnés. Mais, compte tenu que même un enseignant qui donne les devoirs ne peut pas toujours être sûr que tous les élèves les ont faits, cela n'a pas tellement d'importance.

1.3.2. Deuxième phase : fournir aux élèves des stratégies qui leur permettent de travailler de façon plus autonome, et augmenter leur conscience métacognitive

Du 8 mars au 22 mars, les élèves ont travaillé pendant 7 leçons sur un dossier de textes semi-authentiques tirés des modules *Vivent les vacances* et *Les sports d'envol* 7.

Ce travail avait deux buts : d'une part augmenter la conscience des élèves pour le processus et les activités d'apprentissage et stimuler leur métacognition, d'autre part proposer aux élèves des stratégies qui leur permettent de résoudre leurs problèmes eux-mêmes, et de travailler de façon plus indépendante.

Pour mettre en relief le travail de groupe et le fait que l'activité des élèves était au centre de l'intérêt, la disposition des bancs en rangs parallèles à celui de l'enseignant a été modifiée lors des 20 leçons centrées sur le travail autonome des élèves. Ils ont été orientés de sorte que le regard des élèves ne soit plus orienté vers l'enseignante, mais vers leurs partenaires.

a) Fournir des outils sous forme de stratégies aux élèves

Pendant le travail sur les textes semi-authentiques, les élèves ont appris et utilisé des stratégies qui permettent de comprendre un texte inconnu, et des méthodes de mémorisation du vocabulaire.

Ils ont tout d'abord étudié la manière dont on peut aborder un texte qui contient beaucoup de vocabulaire et de nouvelles structures grammaticales. Les stratégies proposées aux élèves étaient les suivantes :

1. Le recours aux indices extra-textuels et aux indices textuels facilement repérables :

- regarder tout d'abord les indices extra-textuels comme les images qui accompagnent le texte ou les chiffres, ensuite le titre et les noms propres.
- sur la base de ces indices, faire des hypothèses sur le contenu du texte

¹⁶⁹ Voir questionnaire n°2, point 2, affirmation 13, dans l'annexe, p.308.

2. Le recours aux autres langues dont dispose l'apprenant:

- lire le texte une première fois, souligner tous les mots parallèles (les mots qui sont presque les mêmes dans les autres langues que connaît l'apprenant) et résumer ce que l'on a compris

3. Le recours au savoir déjà acquis :

- souligner tout ce que l'on comprend

4. Le recours au co-texte et au dictionnaire

- chercher seulement la signification des mots inconnus jugés importants pour la compréhension du texte

- essayer de deviner le sens du mot à partir du cotexte avant de le chercher dans le dictionnaire

- utiliser des aides comme le dictionnaire ou se servir des connaissances des autres camarades en sollicitant leur aide

Les deux premiers textes du dossier ont été lus et travaillés par toute la classe, sous la direction de l'enseignante. Pendant ce temps, les élèves ont repéré certaines stratégies qu'ils ont aussitôt mises en pratique. Ensuite, pendant 4 leçons, ils ont lu les textes qui les intéressaient le plus. Ils étaient libres d'utiliser une autre stratégie de lecture, mais ils ont jugé cette façon de procéder si efficace qu'ils l'ont tous utilisée.

Le travail s'est effectué en groupes de 2 à 5 élèves formés par ceux-ci. Dans une classe, 3 élèves ont préféré travailler seuls pendant tout ce temps, trois autres ont d'abord travaillé ensemble, et ensuite seuls.

Quand les élèves rencontraient un problème qu'ils ne réussissaient pas à résoudre avec leurs camarades, ils s'adressaient à l'enseignante. Leurs questions portaient avant tout sur les mots qu'ils n'avaient pas trouvés dans le dictionnaire, ou sur les formes grammaticales nouvelles qui les intéressaient ou qui empêchaient la compréhension du texte.

Pendant le travail sur les textes, les élèves ont rencontré beaucoup de vocabulaire nouveau. Ils ont choisi eux-mêmes le vocabulaire qu'ils voulaient apprendre, et ont expérimenté quatre stratégies différentes pour apprendre et mémoriser ce vocabulaire:

1. regrouper les mots du même thème sous forme de *cluster*
2. faire des dessins
3. utiliser le mot nouveau dans une phrase
4. écrire le mot et sa traduction sur les deux parties d'une petite fiche

Les élèves ont eu le temps de tester ces stratégies pendant les leçons pour voir laquelle leur convenait le plus. La plupart d'entre eux ont opté pour les fiches de vocabulaire. Quelques élèves ont combiné les stratégies : ils ont aussi fait des images ou écrit des phrases avec le mot nouveau sur les fiches.

A la fin du travail sur les textes, chaque élève a passé une petite épreuve orale sur son vocabulaire personnel, et a écrit un test de compréhension dans lequel il fallait lire un texte et répondre en allemand à des questions sur le texte.

b) Augmenter la conscience métacognitive des élèves

Dans leur cahier de français, sorte de journal de bord, les élèves ont noté après chaque leçon ce qu'ils avaient fait, et quels problèmes ils avaient rencontrés :

Mercredi, 21 mars et jeudi, 22 mars

texte: "Interview avec Emilie"
"Le Brésil, roi du foot"

Je travaille avec : Jara (deux fois)

J'ai fait : Je cherche les mots parallèles, les mots que je connais déjà et puis, je devine le reste.
Je parle avec Jara du texte. (deux fois)
Et j'écris les mots que je veux apprendre.

Problèmes : Les mots, que je n'ai compris pas....

Hormis sa fonction de structurer le travail des élèves, le journal de bord a voulu les faire réfléchir sur leur façon de travailler et de procéder. Ainsi, les élèves ont par exemple noté quels problèmes ils avaient rencontrés, et comment ils les avaient résolus, ou ce qu'ils voulaient faire pendant la leçon suivante et comment ils allaient le faire.

En écrivant ce qu'ils avaient fait et ce qu'ils avaient appris pendant la leçon, les élèves se sont rendus compte qu'accomplir une activité et apprendre ne sont pas la même chose, et qu'une activité ne garantit pas qu'on apprenne quelque chose.

L'exemple suivant montre comment une élève a peiné dans la langue étrangère en essayant de s'exprimer le plus possible en français :

J'ai fait : Je parle avec Fadri. Nous parlons des livres et du sport. Fadri dit : „C'est très difficile pour moi, parce que je suis petit ?“ Mais ce ne pas juste ! Oui, il est petit, mais on peut faire les sports aussi, ~~rennklein~~ ist. Vielleicht nicht alle so gut, aber es hat auch Nachteile, gross zu sein. Et puis, nous faisons une liste des mots, die neu sind.

J'ai appris : J'ai appris le neue texte et neue ou alte Wörter, die ich bis jetzt nicht gekannt hatte.

Devoirs : Les devoirs sont, das was ich jetzt schreibe et die Tabelle fertigzumachen et den Text anschauen.

A la fin du travail sur les textes, les élèves sont revenus en arrière pour noter ce qu'ils avaient appris. Un peu plus compliqués, ces textes ont été écrits en allemand : la réflexion sur le processus d'apprentissage et sur le travail était plus important que l'utilisation de la langue française. L'obligation d'écrire ces textes en français aurait bloqué la plupart des élèves et les aurait empêchés de passer au niveau métacognitif.

Bei der Arbeit mit „lire des textes authentiques“ habe ich gelernt:
Ich habe jede Menge neue Wörter gelernt. Ich weiss jetzt wie man einen schweren Text lesen muss und wo die Schwierigkeiten liegen. Nun kann ich endlich meine französischen „Asterix“ lesen.

Bei der Arbeit mit dem Dossier „Leve des textes authentiques“ habe ich gelernt.

Ich habe gelernt mit fremde Texte zu übersetzen und den Inhalt zu verstehen und ich kann zu diesen Texten Fragen beantworten.

Ich habe auch sehr viel gelernt bei der Systematik.

Es hat mir sehr Spass gemacht und das was ich am meisten gelernt habe war, die Zusammenarbeit mit Kollegen und das Austauschen von Wörtern die der eine kann und der andere nicht.

Ich finde, ich habe für mich einen Grundstein gelegt, weil ich „ce été“ nach Frankreich gehen und es wird mir sicher viel Spass bereiten die Morgenzeitung zu „bearbeiten“.

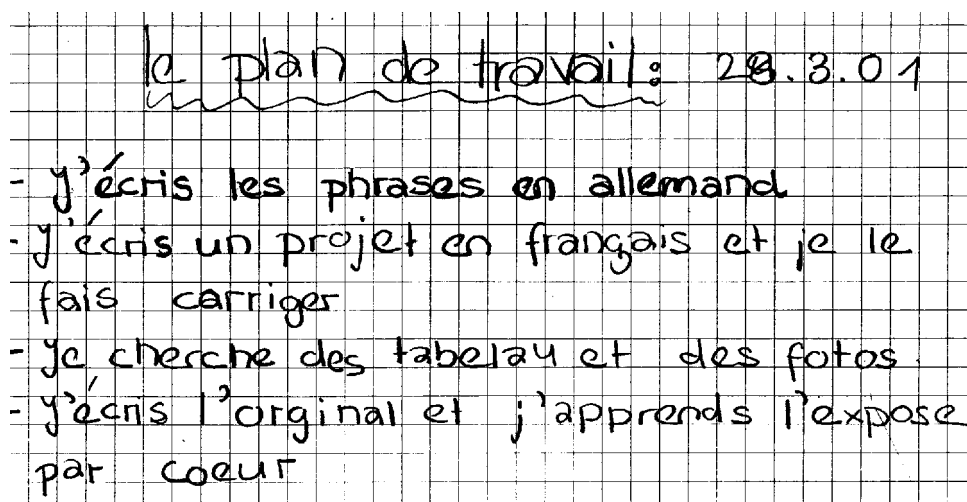
Ich habe auch gelernt viele neue und stützende Wörter wie „il doit“ und „il faut“ gelernt.

1.3.3. Troisième phase : laisser le plus de liberté possible aux élèves

Dans la huitième leçon, les élèves ont reçu le module *Les loisirs d'envol 7* qui servait de base à leur travail autonome. Ils avaient cinq leçons à leur disposition pour préparer un exposé en français sur leur passe-temps préféré. Dans le module, ils pouvaient trouver du vocabulaire utile et une double page qui explique comment procéder pour préparer un petit exposé. Tous les élèves ont lu ces deux pages au début de leur travail. Ensuite, ils étaient libres de suivre les conseils ou d'emprunter leur propre itinéraire.

La troisième phase devait permettre de voir comment les élèves réagiraient à tant de liberté de décision jusqu'alors inconnue. De plus, le travail devait leur permettre d'apprendre à planifier, surveiller et évaluer un processus de travail un peu plus long.

Pour montrer qu'une bonne planification est importante quand on travaille de façon indépendante, et que tout travail est un processus qui consiste en des phases différentes, tous les élèves ont écrit un plan de travail qui leur a servi de guide par la suite :



le plan de travail: 28.3.01

- j'écris les phrases en allemand
- j'écris un projet en français et je le fais corriger
- je cherche des tableaux et des photos
- j'écris l'original et j'apprends l'exposé par cœur

1. Je vais lire le texte du sport et de la nature.
 2. Je vais écrire un texte en allemand.
 3. Je vais traduire le texte en français.
 4. Je vais chercher encore du matériel pour l'exposé.
 5. Je vais faire des fiches pour l'exposé.
 6. Je vais apprendre lire le texte bien.
 7. Je vais apprendre le texte par cœur.
-

Ce travail a eu cet inconvénient que les élèves ont dû travailler tout seuls. Un véritable apprentissage social ne s'est donc pas opéré, même si les élèves ont toujours cherché de l'aide auprès de leurs camarades avant de s'adresser à l'enseignante.

A cette occasion, les élèves ont cherché plus d'aide de la part de l'enseignante que pendant le travail sur les textes. Leurs questions portaient avant tout sur des mots et des structures grammaticales. Quelques rares questions ont porté sur l'organisation du travail et sur le contenu de leur exposé. Les élèves avaient donc avant tout des problèmes de langue à résoudre, et moins des problèmes d'organisation du travail.

Il faut souligner que les exposés écrits par les élèves n'ont pas été corrigés par l'enseignante. Par là, elle voulait signaler aux élèves que le plus important était de se faire comprendre et que cela est possible malgré les fautes de langue.

Dans la sixième leçon, les élèves ont travaillé à deux. Un élève a fait son exposé et l'autre l'a ensuite critiqué selon une feuille préparée par l'enseignante. Ce travail avait pour but de permettre aux élèves de faire leur exposé devant un public réduit et de les rendre attentifs aux points à observer quand on parle devant un public. (Est-ce que je parle fort et suffisamment lentement ? Est-ce que mon public arrive à me suivre ?)

Au début des leçons suivantes, trois à cinq élèves ont fait leur exposé. Les autres élèves étaient très intéressés et ont écouté avec attention. Les exposés étaient bien préparés et les élèves ont apporté beaucoup de matériel supplémentaire comme des images, des photos, des films ou des transparents pour rendre leur petit exposé plus compréhensible et intéressant. Deux élèves ont même apporté leur cochon d'Inde qu'ils ont présenté à la classe.

Quelques exposés ont été enregistrés. Leur transcription se trouve dans l'annexe¹⁷⁰ et permet de constater que malgré des différences de niveau de langue des exposés, leurs auteurs avaient

¹⁷⁰ Voir annexe, pp.340-346.

tous atteint le but principal : ils étaient arrivés à se faire comprendre et à informer leurs auditeurs sur leur passe-temps préféré.

Après les premiers exposés, les élèves ont noté dans leur journal de bord ce que les orateurs avaient bien fait, ce qu'ils pourraient encore améliorer et ce qui pourrait être utile à leur propre exposé. Ensuite, toute la classe a discuté des exposés sur la base de ces notes. Cela a permis aux élèves de tirer profit du travail des autres, et de définir les critères d'un bon exposé.

Le journal de bord a encore une fois servi à organiser, structurer, observer, évaluer et fixer le travail individuel. Ainsi, chaque élève a par exemple évalué son exposé en écrivant ce qu'il avait bien fait et ce qu'il pourrait améliorer la fois suivante. Cette sorte de réflexion a amené les élèves à une réflexion métacognitive sur leur façon de travailler, sur l'acte de faire un exposé et sur leurs forces et leurs faiblesses.

A la fin de leur travail, les élèves ont encore une fois écrit ce qu'ils avaient appris pendant leur travail individuel:

In den letzten zwei Wochen habe ich gelernt:
Wie man einen Vortrag in einer anderen Sprache hält, so dass es alle verstehen.
Ich habe auch gelernt jemandem zuhören der einen Vortrag auf eine andere Sprache hält und ihn größtenteils zu verstehen. Ich kann jetzt wahrscheinlich auch besser mit jemandem Französisch reden und verstehen was er/sie sagt.

In den letzten 2 Wochen habe ich gelernt:

Ich habe gelernt, selbst doch mit etwas Hilfe einen Text zu verfassen, den ich in einer Woche vortragen werde.

Ich bin im vortragen zwar nicht sehr gut, doch trotzdem habe ich zbs. gelernt: Wie man einen Text verfasst, wie man einen Kurzvortrag gestalten kann und wie man seinen 1. Französischen Vortrag vorbereitet.

Ich denke auch einmal ohne jemand anderen etwas machen ist sehr gut für einen selbst.

In der letzten 2 Wochen habe ich gelernt:

Ich habe gelernt, wie ich mich auf einen Vortrag vorbereiten muss.

Ich habe gelernt, wie man Wörter schneller im Wörterbuch findet.

Ich habe gelernt, dass man bei einem Vortrag langsam sprechen muss, damit die anderen alles verstehen.

Ich habe gelernt, wie man einen deutschen Text ins Französisch übersetzt.

1.4. Résultats

La description des résultats se fonde sur deux questionnaires (le questionnaire n°1 a été rempli au début de la deuxième phase du travail tandis que le questionnaire n°2 a été rempli à la fin de la troisième phase du travail), les interviews semi-structurées avec quatre élèves, les notes prises par les élèves dans leur journal de bord ainsi que les observations faites pendant les leçons de français¹⁷¹.

1.4.1. Le rôle des élèves

a) La motivation et l'implication dans le processus d'apprentissage

L'hypothèse selon laquelle les élèves seraient motivés et assumeraient par là la responsabilité de leur travail et de leur apprentissage s'est avérée : vue de l'extérieur, la motivation des élèves n'a pas baissé pendant tout le travail. Ils ont travaillé de façon concentrée, même pendant la phase de travail individuel, bien que certains élèves n'aiment pas travailler tout seuls.

Le fait d'avoir volontiers assumé la responsabilité de leur travail et de s'être impliqués dans ce processus est probablement dû à leur socialisation scolaire: on peut supposer qu'ils ont déjà travaillé à l'école primaire avec des formes d'organisation du travail qui laissent plus de liberté de décision aux élèves.

Les élèves ont montré une certaine aisance dans l'évaluation de leur travail, comme dans l'évaluation de celui des autres. Ils ont bien cerné leurs points forts et faibles, ayant déjà une idée assez claire d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. La question de savoir quels étaient leurs points forts les a gênés: dans notre système scolaire, on se préoccupe avant tout des points faibles, et celui qui souligne ce qu'il sait bien faire passe vite pour un vantard.

Organiser et surveiller le déroulement du travail leur a posé plus de problèmes. Les causes sont à chercher dans la complexité de la tâche qui demande un effort considérable de la part des élèves et dans le manque d'expérience. Jusqu'à cette expérience de travail autonome, les élèves avaient probablement eu peu ou pas l'occasion d'organiser, de conduire et de surveiller un travail aussi long.

En général, le travail en groupe ou l'aide d'un camarade les a aidés à surmonter ces problèmes, mais il faut quand même souligner que deux élèves ont eu énormément de problèmes à organiser et effectuer leur travail. Les causes sont difficiles à cerner, mais ce

¹⁷¹ Les deux questionnaires, les réponses des élèves ainsi que la transcription des interviews se trouvent dans l'annexe, pp.305-339.

pourrait être le fait qu'ils ont travaillé seuls pendant presque tout le temps et qu'ils n'ont pas eu autant d'aide de la part des autres, que les élèves qui ont travaillé en groupe.

b) Les réactions des élèves au changement de rôle

Les élèves ont manifesté leur sentiment d'insécurité et une certaine résistance au changement de rôle quand les activités « discuter pendant deux minutes » et « se donner les devoirs soi-même » ont été introduites, mais ils se sont très vite habitués à assumer plus de responsabilité. Pendant le travail sur les textes et pendant la préparation de l'exposé, le fait de devoir assumer la responsabilité de leur travail a plutôt stimulé les élèves. Ils ont apprécié la liberté de décision dont ils disposaient. Environ 4 élèves par classe ont eu besoin de plus de sécurité et se sont adressés à l'enseignante plus souvent que les autres, avant tout pour s'assurer que le travail était bien fait et qu'ils pouvaient continuer comme prévu.

Les réponses des élèves aux questions n° 2, 4 et 6 du deuxième questionnaire, qui avaient pour but de savoir dans quelle mesure les élèves se sentaient désorientés ou insécurisés, montrent qu'ils se sentaient vraiment à l'aise :

	Immer	Häufig	Ab und zu	Selten	Nie	Kann ich nicht sagen
Ich fühlte mich während der Französischlektionen orientierungslos.		1	2	25	14	
Ich wusste nicht, was ich als nächstes tun sollte.			7	24	11	
Ich fühlte mich unsicher.		1	3	22	16	

La sécurité des élèves se voit aussi dans le fait que 34 élèves disent ne pas avoir eu besoin de plus d'aide ni de soutien en général. Seuls 8 élèves disent qu'ils en auraient eu besoin quelquefois¹⁷². Quant au soutien apporté par l'enseignante, 26 élèves indiquent qu'ils en ont eu assez, 10 élèves que l'enseignante s'est rarement trop peu occupé d'eux, et un élève qu'il aurait quelquefois eu besoin de plus d'attention de la part de l'enseignante. 5 élèves ne se sont pas prononcés¹⁷³.

On peut donc dire que les élèves ont été capables d'assumer plus de responsabilité dans leur travail et leur apprentissage et que cela ne les a pas insécurisés outre mesure. Ils se sont sentis

¹⁷² Voir questionnaire n°2, partie 2, affirmation n°14, dans l'annexe, p.308.

¹⁷³ Voir questionnaire n°2, partie 2, affirmation n°5, dans l'annexe, p.308.

sûrs et à leur aise et ont aimé travailler sous cette forme: 32 élèves aimeraient travailler de nouveau ainsi, 8 élèves aimeraient le faire en partie et seuls 2 élèves ne veulent plus travailler sous cette forme qui demande plus d'autonomie de la part des élèves¹⁷⁴.

Dans son journal, Léo¹⁷⁵ a noté:

Wir haben gelernt ohne jegliche Hilfe selbstständig zu arbeiten.

L'évaluation du travail fait par les élèves dans la troisième partie du deuxième questionnaire montre que Léo n'a pas été le seul à penser qu'il avait appris à travailler de façon autonome. Beaucoup d'élèves ont exprimé le même sentiment. Ils ont aimé travailler de façon indépendante et selon leurs goûts. Dans une interview, Léo a exprimé son opinion de la façon suivante :

Enseignante: «Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt?»

Léo: «Sehr gut. Es macht wirklich mehr Spass, als mit dem Buch zu arbeiten. Viel mehr. Man kann eben auch selbständig arbeiten.»

Enseignante: «Was war an der Arbeit gut? Was hat dir gefallen?»

Léo: «Dass man selbständig arbeiten kann. Es war spannend, und wir konnten frei entscheiden.»¹⁷⁶

¹⁷⁴ Voir questionnaire n°2, partie 2, affirmation n°12, dans l'annexe, p.308.

¹⁷⁵ Pour garder l'anonymat, tous les noms des élèves ont été changés.

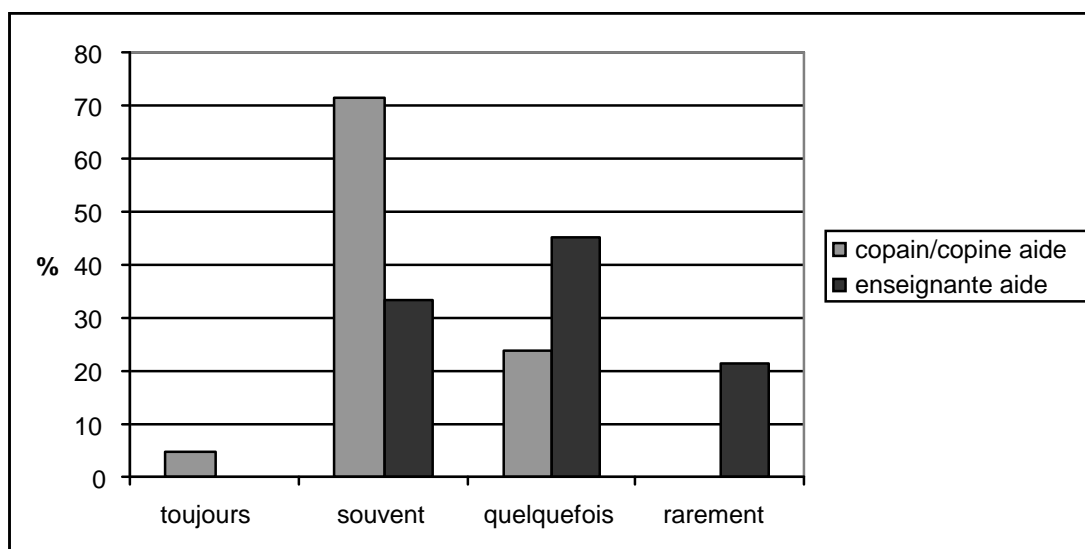
¹⁷⁶ Extrait de la quatrième interview avec Léo; voir annexe, p.319.

c) L'apprentissage social

L'hypothèse d'un véritable apprentissage social s'est avérée.

L'apprentissage à deux ou dans des groupes plus larges a bien fonctionné. Les élèves qui travaillaient seuls ont régulièrement cherché de l'aide auprès de leurs camarades.

Les réactions aux affirmations n°3 (Bei Problemen oder Fragen habe ich einen Kollegen/ eine Kollegin gefragt.) et n°9 (Bei Problemen und Fragen habe ich die Lehrerin gefragt.) du deuxième questionnaire¹⁷⁷ montrent dans quelle mesure ils ont demandé de l'aide à un condisciple ou à l'enseignante :



On voit clairement que les élèves se sont plus adressés à un copain qu'à l'enseignante.

L'aide donnée par les copains a généralement été efficace : 5 élèves indiquent que les copains étaient toujours capables de les aider, 19 copains ont su les aider souvent et 16 dans la moitié des cas. Seuls deux élèves disent que les copains ont rarement été capables de les aider.

Il serait intéressant de savoir en quoi a consisté cette aide, mais des données sur ce point n'ont pas été rassemblées.

¹⁷⁷ Voir annexe, p.308.

1.4.2. Le rôle de l'enseignante

Vu que l'enseignante était en même temps la directrice de l'étude sur le travail autonome et que personne n'a suivi les leçons pour observer le comportement de l'enseignante, il est difficile d'évaluer son rôle. Je ne peux que parler de mon expérience en tant qu'enseignante qui cherche à conduire les élèves vers plus d'autonomie.

Surtout au début, il a été difficile de me retenir le plus possible et de ne pas intervenir dans les travaux de groupe. La règle selon laquelle les élèves devaient venir vers moi quand ils avaient besoin d'aide ou d'un conseil a été très utile. Ainsi, je n'ai pas eu le sentiment que je devais savoir ce qui se passait dans chaque groupe pour voir et prévoir ses problèmes et pour pouvoir l'aider tout de suite, et j'ai pu me concentrer sur les élèves qui demandaient conseil. Donner une aide précise pour que l'élève puisse résoudre son problème lui-même n'a pas toujours été facile et a demandé de se mettre dans la situation de chaque élève.

Au début du travail par exemple, les élèves n'ont pas compris pourquoi je ne leur disais pas le sens d'un mot, tout en leur demandant de le chercher eux-mêmes dans le dictionnaire. Dire tout de suite le sens du mot aurait en effet résolu leur problème en peu de temps, mais les aurait empêchés de trouver le sens eux-mêmes et par là de faire l'expérience qu'ils pouvaient résoudre leurs problèmes indépendamment de l'enseignante.

En général, je pense que le principe de l'aide minimale a bien fonctionné et que j'ai été capable de ne donner que les conseils absolument nécessaires, mais il s'agit ici d'un jugement personnel qui n'a pas été vérifié.

Je me suis sentie très à l'aise et j'ai beaucoup aimé enseigner de cette façon. Le fait que j'ai pu donner plus de responsabilité aux élèves qui étaient tout à fait capables de décider de la direction de leur apprentissage m'a permis d'assumer le rôle de l'accompagnatrice, de mieux me concentrer sur le processus d'apprentissage, sur les progrès et les problèmes des élèves, ce qui a à son tour aidé les élèves à travailler de manière de plus en plus autonome.

1.4.3. Les stratégies et la conscience métacognitive des élèves

a) L'utilisation de stratégies

Dans l'évaluation du travail qui figure dans leur journal de bord, tous les élèves ont écrit qu'ils avaient appris à comprendre un texte d'un niveau langagier plus élevé que le leur. Sur la base des observations faites pendant le travail sur les textes, ils ont aussi été capables de mettre en pratique les stratégies de compréhension, qu'ils ont jugées très utiles.

L'application des stratégies ne s'est pas limitée aux textes du dossier : les élèves utilisent désormais ces stratégies même pour les textes de leur manuel *Découvertes I*, et sont devenus très habiles dans leur compréhension.

Pour vérifier si l'enseignement de stratégies d'apprentissage du vocabulaire et leur mise en pratique pendant les leçons de français a eu un effet en dehors des leçons de français, les élèves ont répondu à des questions sur l'apprentissage du vocabulaire dans la première partie du deuxième questionnaire¹⁷⁸. Trois premières classes de l'école Hohe Promenade qui n'avaient jamais discuté des stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont rempli les mêmes questions sur l'apprentissage du vocabulaire. La question est de savoir s'il existe des différences entre les deux classes qui ont discuté et mis en pratique les stratégies d'apprentissage de vocabulaire, et les trois classes de contrôle.

Les hypothèses sur ce point ont été les suivantes :

Vu que les deux classes ont discuté et mis en pratique quatre stratégies d'apprentissage du vocabulaire (faire des fiches, utiliser le mot dans une phrase, faire un dessin, regrouper le vocabulaire sous un thème) les élèves disposent sur les stratégies d'un savoir plus grand que les classes de contrôle.

L'utilisation des stratégies pendant les leçons de français a comme effet que les élèves mettent en pratique leur savoir théorique et utilisent aussi ces stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire à la maison, ce qui n'est pas le cas pour les élèves des classes de contrôle.

Les réponses aux questions « Welche weiteren Methoden kennst du, um Wörter zu lernen ? » et « Welche dieser Methoden hast du schon gebraucht ? » permettent d'établir la statistique suivante :

¹⁷⁸ Le questionnaire se trouve dans l'annexe, pp.307-310.

	Stratégies connues	Stratégies déjà utilisées
Classe 1 (22 élèves)	20	18
Classe 2 (20 élèves)	17	14
Classe de contrôle 1 (21 élèves)	13	10
Classe de contrôle 2 (23 élèves)	14	10
Classe de contrôle 3 (21 élèves)	14	12

L'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont discuté et mis en pratique des stratégies d'apprentissage du vocabulaire disposent d'un savoir stratégique plus grand est confirmée. Ces élèves déclarent connaître davantage de stratégies différentes. De même, la deuxième hypothèse est confirmée: les élèves des deux classes parallèles ont déjà utilisé plus de stratégies que leurs condisciples des classes de contrôle.

Néanmoins il faut relativiser ce résultat :

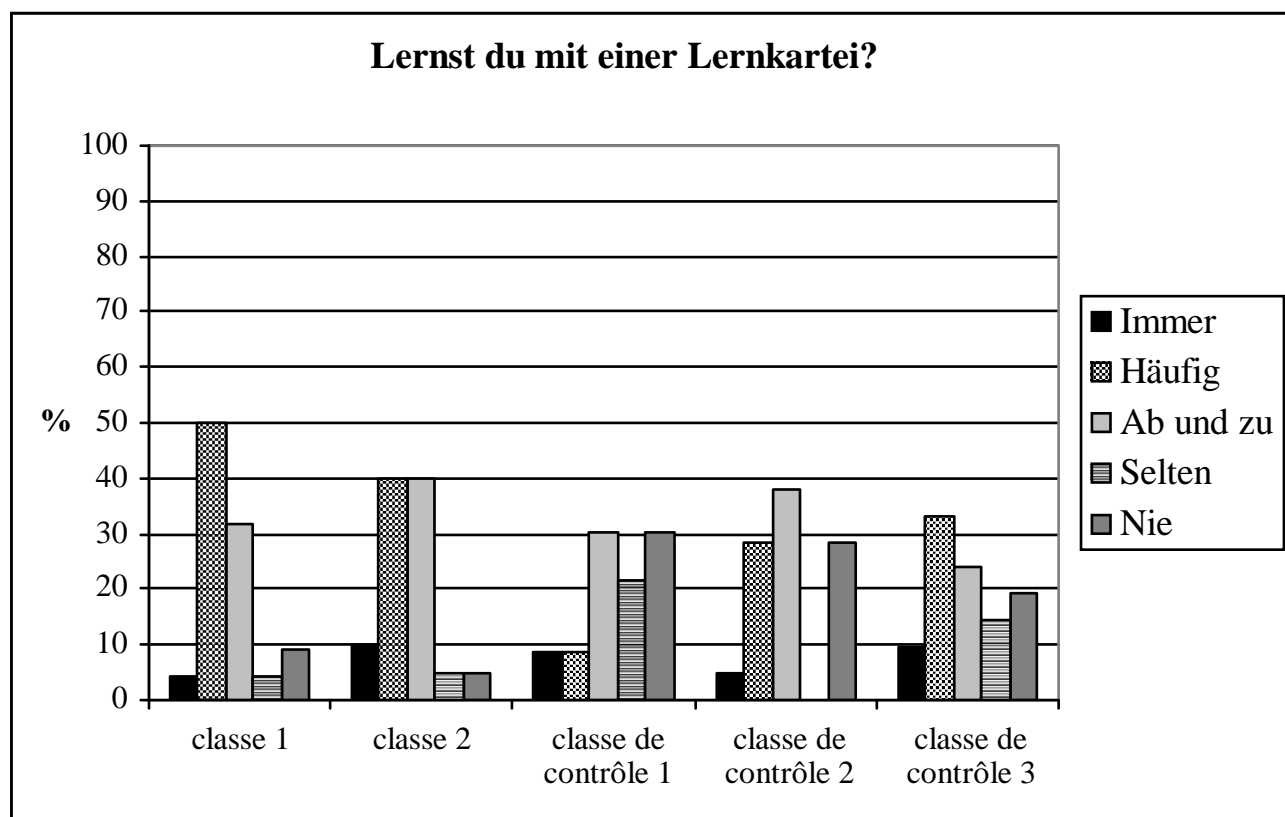
les deux classes indiquent les quatre stratégies explicitement discutées, mais à part la stratégie « utiliser des fiches de vocabulaire », les autres stratégies sont relativement peu nommées par les 42 élèves : « utiliser le mot dans une phrase » 9 fois, « faire des images » 7 fois et « regrouper les mots sous un thème » 4 fois. 3 élèves ont déjà fait des images et deux ont déjà fait des phrases pour apprendre le vocabulaire.

Sauf en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire avec des fiches, la discussion et la mise en pratique des stratégies ont donc relativement peu apporté : peu d'élèves ont intégré ces stratégies dans leur savoir sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, et très peu d'entre eux les ont déjà utilisées, ce qui est probablement dû au fait que la plupart des élèves ont utilisé des fiches pour apprendre le vocabulaire pendant les leçons de français.

Quant à la stratégie « utiliser des fiches de vocabulaire », les effets de la discussion et de la mise en pratique pendant les leçons de français sont visibles.

Dans une classe ils sont 20, dans l'autre 17 à penser que cette stratégie permet d'apprendre les mots, et 21 dans les 3 classes de contrôle. Le savoir sur cette stratégie est donc à peu près le même dans toutes les classes, de sorte que l'on pourrait s'attendre à ce que les élèves des classes de contrôle utilisent autant cette stratégie que les élèves des deux autres classes. Mais

cette hypothèse ne se vérifie pas : dans les deux classes qui ont mis en pratique cette stratégie pendant les leçons de français, les élèves l'utilisent plus¹⁷⁹ :



Dans les trois classes de contrôle, ils sont moins nombreux que dans les autres classes à utiliser des fiches pour apprendre le vocabulaire, et plus nombreux que dans les autres classes à ne jamais utiliser des fiches de vocabulaire.

Les différences entre les deux classes et les trois classes de contrôle montrent que la possibilité d'essayer et de mettre en pratique cette stratégie pendant les leçons a eu un effet sur son utilisation par les élèves. Il en résulte qu'il faut donner aux élèves la possibilité d'utiliser les stratégies discutées pour obtenir vraiment des effets sur leur comportement.

¹⁷⁹ La statistique a été faite avec les réponses à la question 6 de la première partie du deuxième questionnaire. Le test de signifiante χ^2 montre que les données obtenues sont statistiquement significatives. (niveau de signifiante = 5%).

b) La conscience métacognitive des élèves

Les évaluations régulières du travail, consignées dans le journal de bord, permettent de constater une amélioration de la conscience métacognitive. Les élèves ont réfléchi sur leur façon de travailler et sur ce qu'ils avaient appris, mais aussi sur les activités et sur le matériel utilisé.

Le résultat le plus frappant de ce surcroît de conscience est l'attitude critique vis-à-vis de leur manuel *Découvertes I*, attitude qu'ils n'avaient pas avant cette expérience de travail plus autonome. Les élèves ont préféré travailler sur les textes semi-authentiques de leur dossier, plus difficiles et plus exigeants, et ont mis en évidence les points faibles de leur manuel :

Ich habe auch viel mehr über einzelne Themen
(zbs. Fussball in Brasilien, Schwimmen etc...) erfahren
Im normalen Franz-Buch geht es bei den
Texten nur über die einzelnen Personen und man
kann nicht sehr viel dazu...

Man dürfte auch in Lehrmitteln schwerere
Texte bringen!

In den Normalen Lehrmitteln sind die
Lektionen-Schritte zu klein. Es ist zu
einfach.

Man könnte etwas mehr lustige Sachen in die
Schulbücher bringen

Dans la troisième interview, les élèves ont aussi montré une attitude critique vis-à-vis de leur manuel, et ont souligné les avantages des textes semi-authentiques qu'ils appréciaient :

Enseignante: «Wie war die Arbeit mit dem Dossier für dich?»

Léo: «Sehr spannend. Interessant, ja. Mal etwas Abwechslung, denn das Buch ist manchmal etwas langweilig. Ja, sehr interessant, abwechslungsreich, nicht so kindisch.

Es war sehr interessant, auch über die verschiedenen Personen, die vorkommen, hat man etwas erfahren, Genaueres. Es ist halt nicht so extra schlicht formuliert, sondern ganz normal.»¹⁸⁰

Enseignante: «Wie war die Arbeit mit dem Dossier?»

Nina: «Ich fand es lässig. Ich fand es besser als das Französischbuch. Ich fand es aufregend. Zum Beispiel kann man einfach den Text wählen, den man gern hat. Und es ist informativ. Im Französischbuch ist nur einfach eine Geschichte, aber dort ist nachher ein Bericht. Es ist eben wie ein Heftchen. Das finde ich besser, als einfach so eine Geschichte, die eigentlich gar nicht stimmt. Man liest etwas Echtes, also wirkliche Interviews, und die Leute gibt es auch.»¹⁸¹

1.4.4. La compétence de langue

Diese neue Art zu arbeiten ist interessant und bringt mir viel. Das Verständnis fürs Französisch wird gefördert.

So zu arbeiten wäre wirklich super, denn ich kann so viel lernen, auch Französisch aber mit interessanten Sachen verknüpft

¹⁸⁰ Voir troisième interview avec Léo, annexe, p.317.

¹⁸¹ Voir troisième interview avec Nina, annexe, p.336.

Ces deux extraits du questionnaire n°2 montrent que le but principal de l'enseignement du français, élargir la compétence de langue, n'a pas été perdu de vue.

Les élèves ont pris conscience avec satisfaction de ce dont ils étaient déjà capables, et ils ont fait l'expérience qu'ils disposaient déjà d'une certaine compétence en français :

Es ist erstaunlich, dass ich, seit wir mit diesem kleinen Heft arbeiten endlich einmal das Gefühl habe, dass ich wenigstens ein bisschen Französisch kann.

Man kann sehen, was man alles schon kann mit dem, was man schon gelernt hat.

Ich konnte sehen, dass wenn ich will, ich jede französische Zeitschrift oder Zeitung evtl auch Buch lesen kann (Dauert aber sehr lange).

Dans le questionnaire n°2, comme dans les interviews, les élèves ont souvent remarqué que la plupart de leurs problèmes étaient dus à leur manque de vocabulaire. Les quatre élèves qui ont donné le plus d'informations dans les interviews ont tous dit que l'utilisation du dictionnaire ne posait plus de problème; ils ont donc eu en main un outil capable de résoudre leurs problèmes de vocabulaire. En général, ils ont apprécié d'avoir pu considérablement élargir leur vocabulaire personnel.

Les élèves ont pris des risques pour se faire comprendre avant tout pendant leurs mini-conversations avec un copain ou une copine. Dans l'exposé, ils ont certes épuisé tout leur savoir du français, mais ils ont couru moins de risques, de peur de ne pas être compris de leurs auditeurs.

Pendant le travail sur les textes, les élèves ont assimilé des tournures et des points de grammaire que la classe n'avait pas encore traités et qu'ils ont ensuite utilisés dans leur petit exposé. Plus de la moitié de la classe a par exemple utilisé des adjectifs (la plupart des élèves n'ont pas fait l'accord avec les substantifs féminins), et des verbes au passé composé.

Dans son exposé, Carla utilise, en plus du vocabulaire personnel nouveau, des adjectifs, la comparaison, le passé composé, le conditionnel et la phrase relative – tous des points de grammaire qu'elle n'a pas encore rencontrés en classe :

Mon exposé est de mon loisir, le badminton.

Je joue maintenant depuis quelques ans dans le badminton-club de Zollikon. Le training est toujours le mercredi, jeudi et vendredi soir.

Badminton est beaucoup plus difficile que beaucoup de personnes croient. On a besoin d'une bon condition et d'une très vite réaction. Quand on le joue vrai, il est très fatigant. Quand deux joueurs de la même force jouent au l'envers, le match pourrait durer très longtemps.

Il y a des différents décrits et il y a des différents groupes. La dernière saison j'ai joué chez les Junior CTV dans le Interclub. Nous sommes le seul interclub qui compte autant de jeunes. Dans les autres clubs de joueurs ont tous déjà passé 20 ans. Ça serait très difficile pour moi parce que les adultes ont un peu plus de force que moi et sont plus grands que moi.

Cette année, notre club a la première fois pris la part. On est devenu cinquièmes dans un tournoi de cette groupe. C'est mieux que nous avons attendu¹⁸².

Comme Carla, les autres élèves ont élargi leur interlangue, et cela sans devoir travailler explicitement la grammaire, comme le remarque un élève :

Was fandest du gut?

*Dass die Lehrer'in uns so etwas schon zufragt.
Dass wir Französisch sprechen lernen und nicht die
anstrengende Grammatik.*

¹⁸² L'exposé a été enregistré et transcrit. Pour donner une idée du niveau langagier des élèves, la transcription de plusieurs exposés se trouve dans l'annexe, pp.340-346.

1.5. Conclusion

Le travail avec les deux classes a montré qu'il est possible d'accorder de plus en plus de liberté aux élèves, et de leur laisser la plus grande responsabilité possible dans leur apprentissage malgré leur compétence de langue encore très limitée: le niveau de langue des élèves n'influe pas sur la possibilité d'entreprendre des pas vers l'autonomie des élèves.

Les deux classes parallèles ont été très motivées et ont eu une bonne attitude vis-à-vis du français, ce qui a eu des effets sur l'implication des élèves dans ce type de travail. Ils se sont engagés et ont travaillé de façon concentrée, ce qui leur a permis de devenir plus indépendants de l'enseignante et de développer des stratégies visant à résoudre eux-mêmes une grande partie de leurs problèmes d'organisation du travail ou de langue.

L'apprentissage social a bien fonctionné: les élèves ont souvent eu recours à leurs camarades pour résoudre un problème quelconque, et ceux-ci ont été capables, dans la plupart des cas, de les aider.

Les élèves ont appris à travailler de façon autonome en ce sens qu'ils ont planifié, exécuté et évalué un travail assez long. Le travail individuel et l'évaluation régulière du travail dans le journal de bord ont eu des effets sur leur conscience métacognitive : les élèves ont réfléchi sur ce qu'ils avaient fait et sur ce qu'ils avaient appris, sur leurs points forts et leurs points faibles en développant ainsi une attitude critique vis-à-vis des activités d'apprentissage et du matériel. A la fin du travail, ils ont critiqué leur manuel de français et ont mis en évidence les avantages du travail sur des textes semi-authentiques.

La comparaison entre les élèves des deux classes qui avaient discuté et mis en pratique des stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les trois classes de contrôle qui ne l'avaient pas fait a montré que les premières n'ont pas seulement un savoir stratégique plus grand que les classes de contrôle, mais qu'elles le mettent aussi plus en pratique. Cela prouve qu'il faut donner aux élèves la possibilité de mettre en pratique les nouvelles stratégies pendant les leçons, sans quoi ils ne les utiliseront pas.

Les élèves n'ont pas seulement élargi leur savoir quant aux stratégies de lecture d'un texte inconnu ou d'apprentissage du vocabulaire et à la planification, exécution et évaluation d'un travail de groupe ou individuel, mais ils ont aussi été capables d'élargir leur interlangue. La transcription de quelques exposés montre que les élèves ont amélioré leur compétence de langue : les exposés contiennent des mots et des points de grammaire que la classe n'avait pas encore traités. De plus, le sentiment que leur compétence de langue était déjà plus grande que

ce qu'ils avaient pensé – ils étaient déjà capables de comprendre des textes assez difficiles et de faire un petit exposé en français – les a beaucoup motivés et a renforcé leur confiance en eux.

Les élèves ont aimé cette manière de travailler. Ils ont aimé travailler de façon plus autonome, selon leurs propres intérêts et ils ont trouvé intéressant de prendre des décisions concernant leur apprentissage. Ils se sont sentis à leur aise et très confiants. Et d'ailleurs, la plupart d'entre eux aimeraient bien travailler de nouveau de cette façon.

Pour finir, donnons encore une fois la parole à un élève:

Ich fand gut dass wir uns vom Buch getrennt haben und andere und eigentlich fast wichtigeren Dingen zugewandt hatten. Es hat mir auch Spass gemacht und der Vortrag finde ich den krönenden Abschluss

Wenn die Zeit vorbei ist, dann kann ich nur sagen: "Das war das schönste in meiner "Franzkarriere".

2. Deuxième expérience

2.1. Description générale du projet et de la méthode d'analyse

Dans *envol - Eine Einführung* on précise à propos de la méthode en général et à propos du temps à dédier au travail avec les modules en particulier :

« Grundsätzlich gilt, dass Lehrwerk und Module die gleichen Ziele verfolgen, jedoch auf getrennten Wegen. Das Lehrwerk bietet einen in sich geschlossenen Lehrgang mit einem verhältnismässig traditionellen, stark strukturorientierten Unterricht an. Die thematisch und sprachlich auf das Lehrwerk abgestimmten Module beruhen auf der Textarbeit im weitesten Sinne. Diese wird sowohl mündlich wie schriftlich, sowohl rezeptiv wie produktiv betrieben und deckt somit alle kommunikativen Grundfertigkeiten ab.

[...]

Für die Arbeit mit den Modulen ist grundsätzlich im 7. und 8. Schuljahr ein Drittel und im 9. Schuljahr die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit einzusetzen. Dabei ist es nicht notwendig, dass man zunächst die gesamte Einheit im Lehrwerk durchnimmt, bevor man zum Modul übergeht. Man kann auch einzelne Texte zur Ergänzung des Unterrichts im Lehrwerk verwenden oder dazu benutzen, um besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, insbesondere solche, die zu Hause Französisch sprechen, adäquat zu beschäftigen.

Es wäre sogar denkbar, mit *envol* an der Oberstufe einen weit gehend aufgabenorientierten Unterricht zu betreiben, indem man sich in erster Linie auf die Module abstützt und nur einzelne Kapitel aus dem Lehrwerk zur systematischen Behandlung von grammatischen Problemen beizöge. »¹⁸³

Sur la base de ces indications, j'ai conçu le projet suivant:

Durée : Année scolaire 2002 / 2003, donc deux semestres

Elèves :

- Deux premières classes (septième année scolaire) au « Untergymnasium » du gymnase Hohe Promenade à Zurich
- Une classe pilote (27 élèves, dont 14 filles et 13 garçons au début de l'année scolaire ; 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons après une période d'accueil provisoire au lycée de 12 semaines) , et une classe de contrôle (27 élèves, dont 14 filles et 13 garçons au début de l'année scolaire ; 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons après une période d'accueil provisoire au lycée de 12 semaines)

¹⁸³ Wüest, pp.38-39.

Matériel : Le manuel *envol 7*, dans les deux classes

Travail : Classe pilote :

- Jusqu'à deux tiers du travail avec les modules d'*envol 7*, au moins un tiers du travail avec le livre *envol 7*
- Proposition d'activités et de formes de travail qui favorisent le travail autonome des élèves, également en dehors du travail avec les modules
- Activités visant une prise de conscience métacognitive des élèves ou l'acquisition et la mise en œuvre de stratégies en dehors de celles proposées par les modules.
- Mise à disposition de matériel supplémentaire, soit sur l'initiative de l'enseignante, soit sur demande des élèves

Classe de contrôle :

- Au moins deux tiers du temps avec le livre *envol 7*, au maximum un tiers du temps avec les modules
- Pas d'activités visant le travail autonome des élèves en dehors des activités proposées par le livre ou par les modules.
- Pas d'activités visant une prise de conscience métacognitive des élèves ou l'acquisition et la mise en œuvre de stratégies en dehors de celles proposées par les modules.
- Pas de matériel en dehors du manuel *envol 7*

Dans ce projet, les points suivants étaient au centre de l'intérêt :

1) Mise en pratique du principe didactique de l'autonomie de l'apprenant

- ♦ Comment est-il possible de favoriser le travail autonome des élèves de la classe pilote d'un point de vue didactique et méthodique ?
- ♦ Dans quelle mesure les formes de travail décrites dans la deuxième partie de ce travail s'y prêtent-elles ?
- ♦ Quels sont les effets de ces formes de travail ?
- ♦ Est-ce que les formes un peu moins usuelles du journal de bord et du travail sous forme de projet, qui demandent une certaine aisance dans l'organisation du travail - tantôt individuel tantôt de groupe - et une certaine confiance en soi de la part des élèves, peuvent s'appliquer assez tôt, ou est-ce que les élèves se sentent dépassés par ces formes de travail ?

2) La réaction des élèves dans la classe pilote

a) Leur réaction au changement de rôle et leur implication dans le travail

- ◆ Est-ce que les élèves veulent et sont capables d'assumer la responsabilité de leur processus d'apprentissage et de leur travail dès les premiers mois au gymnase, ou s'y refusent-ils par insécurité ou parce qu'on leur demande trop ?
- ◆ Est-ce que les élèves réussissent à s'investir dans la planification, le déroulement et l'évaluation de leur travail ?
- ◆ Comment est-ce que les élèves plutôt faibles réagissent ? Se sentent-ils dépassés ou arrivent-ils à travailler selon leur rythme et à se poser des tâches correspondant à leur niveau ?
- ◆ Comment est-ce que les élèves réagissent au fait qu'ils doivent de plus en plus gérer leurs devoirs ? Est-ce qu'ils travaillent plus ou moins à la maison que les élèves de la classe de contrôle ? Quelles activités et quelles tâches choisissent-ils de faire comme devoirs ?

b) Leur motivation

- ◆ Quelle est leur motivation tout au long de l'année ?
- ◆ De quelle manière évolue-t-elle ?
- ◆ Est-ce qu'il y a des différences par rapport à la motivation de la classe de contrôle, ou est-ce que la motivation dans les deux classes se développe de la même façon ?

c) Leur attitude vis-à-vis du français non en tant que langue, mais en tant que matière

- ◆ Dans quelle mesure est-ce que l'appréciation de la matière « français » change pendant l'expérience par rapport à celle de la classe de contrôle ?

d) Leurs sentiments de peur, de sécurité, d'insécurité ou de désorientation

- ◆ Comment réagissent-ils face à leur rôle et face aux tâches qui les obligent à assumer de plus en plus de responsabilité dans le processus d'apprentissage ?
- ◆ Comment gèrent-ils le fait que l'enseignante dirige et contrôle de moins en moins leur processus d'apprentissage ?
- ◆ Dans quelle mesure cherchent-ils l'aide de l'enseignante ?
- ◆ Quels sont les problèmes pour lesquels ils s'adressent à l'enseignante ?
- ◆ Quels sont leurs sentiments ? Réagissent-ils aux exigences élevées par un sentiment de panique ou de peur ? Sont-ils insécurisés et désorientés ou se sentent-ils sûrs et à leur aise ?
- ◆ Est-ce que leur sentiment de sécurité ou d'insécurité se distingue considérablement de celui de la classe de contrôle ?

e) L'apprentissage social

- ◆ Est-ce que l'interaction entre les élèves fonctionne ?
- ◆ Sont-ils capables de gérer des travaux avec un partenaire ou en groupe ? Est-ce que les travaux à deux ou en groupe fonctionnent ?
- ◆ Est-ce que les élèves installent un climat d'entraide mutuelle qui favorise l'apprentissage social ? Cherchent-ils l'aide de leurs camarades, et sont-ils capables de s'aider mutuellement ?

3. Les stratégies et la conscience métacognitive des élèves

a) La conscience métacognitive

- ◆ Est-ce que les élèves prennent l'habitude de prendre de temps en temps du recul par rapport à leur processus d'apprentissage et à leur travail pour l'évaluer en tant que tel ?
- ◆ Est-ce qu'ils réfléchissent sur leurs forces et leurs faiblesses et sur les points qu'ils aimeraient améliorer ?
- ◆ Développent-ils un esprit critique vis-à-vis de l'enseignement, du matériel et des activités d'apprentissage ?

4. La compétence de langue

a) Le développement de l'interlangue des élèves

- ◆ Dans quelle mesure est-ce que les élèves peuvent élargir leur interlangue ? Est-ce qu'ils intègrent dans leur interlangue des formes et des mots qui n'ont pas encore été traités par toute la classe ?
- ◆ Est-ce que l'on peut constater des différences par rapport à l'interlangue de la classe de contrôle ? Le vocabulaire de la classe pilote est-il par exemple plus riche, ou contient-il plus de mots qui ne se trouvent pas dans le livre en comparaison avec la classe de contrôle ?

b) La disposition des élèves à prendre des risques

- ◆ Dans une conversation orale, les élèves de la classe pilote courent-ils plus de risques que les élèves de la classe de contrôle ?
- ◆ Dans une situation de communication orale, sont-ils plus à même de se faire comprendre et de faire avancer une conversation que les élèves de la classe de contrôle ?

c) Résultats scolaires

- ♦ En ce qui concerne le français, comment est-ce que les résultats scolaires de la classe pilote se développent au cours de l'année en comparaison avec les résultats de la classe de contrôle ?
- ♦ Dans des tests écrits identiques, la classe pilote arrive-t-elle aux résultats de la classe de contrôle bien qu'elle s'occupe moins que celle-ci du contenu du livre, et qu'elle s'occupe, en plus de l'acquisition du français, beaucoup plus de stratégies et de métacognition ?

Pour trouver des réponses à ces questions, je me suis appuyée sur plusieurs sources :

1. Les observations faites pendant les leçons et notées tout de suite après.
2. Les textes et notes écrits par les élèves dans leurs journaux de bord et sur le vocabulaire individuel noté dans le cahier de vocabulaire.
3. Les tests écrits qui portaient généralement sur une unité du livre et sur les objectifs du module correspondant que la classe de contrôle et la classe pilote avaient traités. Les deux classes ont donc écrit des tests identiques, ce qui permettait de comparer leurs résultats et de situer une classe par rapport à l'autre.
4. Un test d'évaluation du vocabulaire actif que les élèves des deux classes ont écrit après trois semaines d'enseignement au gymnase et pendant la dernière semaine du deuxième semestre. L'évaluation portait deux fois sur le même vocabulaire, ce qui devait permettre de voir son développement à l'intérieur d'une classe, et par rapport à l'autre classe.
5. Trois questionnaires que la classe pilote et la classe de contrôle ont remplis¹⁸⁴.

Le premier questionnaire a été rempli après trois semaines d'enseignement au gymnase. Il portait sur la popularité des différentes matières à l'école primaire, sur la motivation des élèves et sur leur attitude envers la langue française, sur la question de savoir si et dans quelle mesure ils avaient travaillé avec *envol 5 et 6* à l'école primaire (même si l'utilisation du manuel *envol* était en principe obligatoire à l'école primaire, les réponses à cette question ont été très disparates !), sur la question de savoir ce qu'ils avaient bien aimé pendant les cours de

¹⁸⁴ Les questionnaires se trouvent dans l'annexe, pp.347-364.

français à l'école primaire, et ce qu'ils avaient moins apprécié, et sur leurs attentes en ce qui concernait l'enseignement du français au gymnase.

Afin d'éviter des réponses trop positives en ce qui concerne les questions sur le français pour faire plaisir à l'enseignante de français, ce questionnaire a été rempli pendant la leçon de classe avec le professeur de classe. Dans les deux classes, le professeur de classe donnait des cours de latin.

Le deuxième questionnaire a été rempli deux fois, à la fin du premier semestre et à la fin du deuxième semestre, dans une leçon avec le professeur de classe. Avant de le remplir, celui-ci a informé les élèves que l'Université de Zurich s'intéressait au succès du nouveau manuel *envol* au gymnase. Le questionnaire portait sur la popularité des matières au gymnase et tentait d'apprécier la motivation des élèves, leur attitude vis-à-vis du français et leurs sentiments de sécurité, d'insécurité ou de désorientation. Certaines questions sur la motivation se trouvaient déjà dans le premier questionnaire, de sorte qu'une évaluation de la motivation sur toute l'année a été possible.

Comme le deuxième questionnaire, le troisième questionnaire a été rempli deux fois, à la fin du premier et du deuxième semestre. Il n'était pas complètement identique pour les deux classes et pour les deux semestres parce qu'il portait sur l'enseignement qu'elles avaient reçu. Les questions portaient sur les devoirs, sur la popularité du livre et des modules ainsi que sur l'apprentissage du vocabulaire. Avant tout, ce questionnaire contenait une évaluation libre du travail par les élèves.

Parce que ce questionnaire portait explicitement sur le travail fait pendant les cours de français, les élèves l'ont rempli pendant un cours de français. Cela comportait évidemment le risque que les élèves donnent des réponses trop positives pour faire plaisir à l'enseignante. Pour empêcher au moins en partie cet effet indésirable, et pour encourager les élèves à noter aussi leurs critiques, le questionnaire a été rempli de façon anonyme, comme tous les questionnaires d'ailleurs.

6. Deux questionnaires n'ont été remplis que par la classe pilote. Ces deux questionnaires portaient sur des formes de travail introduites seulement dans la classe pilote en vue de favoriser le travail autonome. Le premier questionnaire a été rempli fin novembre 2002 et portait sur un travail de journal de bord. Les élèves ont répondu au deuxième questionnaire en juin 2003 après avoir travaillé de façon autonome sur l'unité 7 du livre.

7. Quatre séries d'interviews¹⁸⁵ menées en allemand avec trois filles et trois garçons de la classe pilote au cours du deuxième semestre. Les six élèves ont été choisis de sorte qu'ils représentent les deux sexes, les élèves faibles comme les élèves forts, les élèves qui aiment le français comme ceux qui le détestent et les élèves sûrs d'eux-mêmes et de leur démarche comme ceux qui hésitent un peu plus. Ces interviews ont servi à obtenir une évaluation plus précise de certaines formes de travail, à obtenir des informations plus détaillées sur leur façon d'organiser, de structurer et de conduire leur travail autonome, sur leurs problèmes et les stratégies auxquelles ils avaient recours pour les résoudre et sur leurs sentiments. Une interview s'est particulièrement penchée sur les devoirs individuels, sur la façon de les gérer et sur les avantages et désavantages de devoir – ou pouvoir – assumer la responsabilité du travail accompli à la maison.

8. Une interview semi-guidée en français¹⁸⁶, enregistrée à la fin de l'année scolaire, faite par les six élèves de la classe pilote qui avaient accepté de donner plus d'informations dans les interviews en allemand, et par six élèves de la classe de contrôle, choisis selon les mêmes critères que leurs collègues de la classe pilote.

L'enseignante a prié chaque élève de s'exprimer sur des sujets qu'elle a proposés l'un après l'autre. La plupart de ces sujets avaient été, à un moment ou à un autre, traités dans les cours de français. Les élèves étaient donc censés disposer du vocabulaire de base nécessaire, qui était aussi traité dans le livre. Les sujets proposés étaient les suivants : ma famille, mes hobbies, ce que je fais pour rester en forme, mes vêtements préférés et où je les achète, mon film ou mon livre préféré et son contenu, ce que j'ai fait hier, mon avis sur mon école, les moyens de transport que j'utilise pour venir à l'école et leurs avantages et désavantages, ce que je vais faire pendant les vacances d'été, et ce que je ferais avec un million gagné au loto.

9. Des discussions à deux¹⁸⁷ d'une durée d'environ cinq minutes que les six élèves de la classe pilote d'une part et les six élèves de la classe de contrôle d'autre part ont menées et enregistrées. Chaque élève a participé trois fois à une telle conversation. Ils étaient complètement libres dans le choix de leurs sujets, mais pas dans le choix de leur partenaire. Le partenaire leur a été assigné par l'enseignante de manière à ce que chaque élève s'entretienne deux fois avec un élève du même sexe, et une fois avec un élève de l'autre sexe.

¹⁸⁵ La transcription de ces interviews se trouve dans l'annexe, pp.470-525.

¹⁸⁶ La transcription de ses interviews se trouve dans l'annexe, pp.390-427.

¹⁸⁷ La transcription de ces discussions se trouve dans l'annexe, pp.428-469.

2.2. Description du travail dans la classe de contrôle

Après les 12 premières semaines de travail identique dans les deux classes parallèles, les élèves de la classe de contrôle ont travaillé surtout avec le livre *envol 7* et sous ma conduite. L'enseignement était complété par le travail avec les modules. Le travail dans la classe de contrôle correspondait donc aux directives données que la plupart des enseignants qui travaillent avec *envol* suivent.

Tandis que la méthode d'*envol* propose un enseignement plus traditionnel¹⁸⁸ dans le travail avec le livre, c'est surtout dans les modules que des phases de travail individuel et autonome sont prévues. La classe de contrôle disposait donc d'un certain degré d'autonomie quand elle travaillait avec les modules. Afin de permettre de cerner les différences dans l'enseignement et dans le degré d'autonomie entre la classe de contrôle et la classe pilote, le travail dans la classe de contrôle sera décrit brièvement dans ce chapitre. Le chapitre suivant s'occupera ensuite de manière approfondie de l'enseignement suivi dans la classe pilote.

2.2.1. Le travail avec le livre

Les élèves disposaient de deux carnets : l'un de français dans lequel ils écrivaient des règles et des exercices de grammaire ainsi que des textes, et l'autre de vocabulaire personnel qui contenait le vocabulaire nouveau, soit imposé par moi lors du travail avec le livre ou avec les modules, soit noté individuellement pendant le travail sur les modules. Ce vocabulaire a été testé par trois épreuves de vocabulaire individuelles.

Je me suis tenue étroitement aux indications dans le livre ainsi qu'aux exercices proposés par le livre et par le cahier d'activités, et je n'ai pas apporté de matériel supplémentaire hormis quelques exercices de grammaire et deux chansons. Une activité non prévue par le livre s'est déroulée pendant le travail sur l'unité 3 (les recettes et les indications de quantité) : chaque élève a noté en français la recette de son plat préféré. Après la correction des recettes, chaque élève a créé une page pour le livre des recettes préférées de la classe. J'ai constitué ce petit livre et je l'ai copié pour toute la classe. Après la lecture de quelques recettes, les élèves ont, dans des groupes à quatre, préparé à la maison d'un élève un dessert contenu dans le petit livre. La leçon suivante, ils ont apporté leur dessert. Tout d'abord ils ont discuté avec l'auteur de leur recette pour lui dire si ses indications étaient claires ou s'ils avaient eu des problèmes pendant la préparation du dessert. Ensuite, le buffet était ouvert.

¹⁸⁸ Dans le sens que l'enseignement avec le livre est plus axé sur la grammaire.

Comme le prévoit le manuel, les règles de grammaire étaient la plupart du temps élaborées par les élèves à partir de quelques exemples. Sur la demande des élèves, j'ai noté au tableau noir la conjugaison de quelques verbes dont ils avaient besoin. Après chaque unité, les élèves pouvaient remplir individuellement le bilan dans le cahier d'activités pendant la leçon de français. En ce qui concerne les activités orales proposées par le livre, j'y ai ajouté surtout des jeux de rôle (au restaurant ; faire les courses ; au téléphone ; mener une interview avec une star). Lors d'un travail de groupe, les élèves ont dû discuter en français pour se mettre d'accord sur les activités qu'ils aimeraient faire ensemble lors d'un week-end et ont ensuite présenté leur week-end de rêve à toute la classe. Les autres activités orales se trouvaient soit dans le livre, soit dans les modules.

Les élèves ont souvent travaillé tous ensemble sous ma conduite. La plupart des leçons contenaient au moins soit une activité avec un partenaire, soit une petite activité en groupe, selon les indications dans le livre ou dans le module. Les travaux de groupe étendus étaient plus rares et ont été introduits un peu plus tard. Selon mes observations, pendant toute l'année scolaire, la réussite des travaux de groupe dépendait largement de la composition des différents groupes parce que les tensions entre certains élèves étaient très fortes. Ils n'étaient pas capables d'écarter leurs animosités ou leurs sympathies au profit du travail. Les travaux avec un partenaire par contre fonctionnaient bien indépendamment du partenaire. Souvent, les élèves travaillaient avec leur voisin de banc, mais les partenaires changeaient aussi selon mes indications. Travaillant à deux, la plupart des élèves étaient capables à la fin du premier semestre de s'aider et de résoudre un problème facile de nature langagière sans s'adresser tout de suite à moi. En cela, l'introduction au travail avec le dictionnaire les a aidés. Grâce à cet outil fort apprécié, ils étaient capables de gérer un certain nombre de problèmes langagiers tout seuls, pendant les travaux à deux ou en groupe comme pendant le travail autonome avec les modules.

2.2.2. Le travail avec les modules

Pendant le travail avec toute la classe et sous ma conduite, je me suis servie des modules pour certaines activités orales, pour lire certains textes tous ensemble, pour chanter une chanson ou pour faire le jeu au milieu du module. Ils me servaient donc comme fournisseur d'activités supplémentaires.

Comme c'est prévu par les modules, la classe a aussi été introduite à certaines stratégies fondamentales qui facilitent le travail autonome : des stratégies de compréhension de texte (modules n°1 et n°2), des stratégies de structuration et d'apprentissage du vocabulaire

(modules n°1, n°4 et n°7), comment interpréter les entrées dans le dictionnaire (module n°3) et des stratégies servant à préparer une présentation (modules n°1 et n°6). Dans le travail sur les stratégies, je me suis strictement tenue aux indications et aux activités dans les différents modules. Seulement le travail avec le dictionnaire a été introduit plus tôt à l'aide d'une feuille : tandis que les élèves avaient besoin d'un dictionnaire dès le début pour la compréhension de textes (modules n°1 et n°2) et la préparation de la présentation sur la famille (module n°2), seulement le module n°3 offre des activités sur l'emploi du dictionnaire, ce qui était trop tard pour les élèves.

La classe de contrôle a suivi une seule activité métacognitive, prévue par le module n°1¹⁸⁹ : après la présentation sur la famille, chaque élève a noté dans son cahier de français ce qu'il avait bien fait et ce qui avait été difficile pour lui.

Par la suite, les quatre moments particuliers où les élèves pouvaient travailler de manière autonome avec les modules sont décrits plus en détail. En cela, les stratégies apprises à l'aide du travail avec les modules les ont sûrement aidés. Sans cette préparation, le travail autonome n'aurait pas été possible sous cette forme.

2.2.2.1. Le travail avec le module n°1 *La famille aujourd'hui*¹⁹⁰ :

A l'aide des pages 2-3, les élèves ont tout d'abord été introduits à la lecture de textes de manière approfondie. Ensuite, ils ont lu un texte de leur choix en appliquant les stratégies qu'ils venaient de connaître pour déchiffrer un texte d'une certaine difficulté (regarder le titre et les images accompagnant le texte, chercher les mots parallèles et les mots connus, deviner le sens d'une parole à l'aide du contexte, utiliser le dictionnaire). Après la lecture en classe du texte à la page 6 (*Voilà ma famille*), et des indications pour présenter son arbre généalogique, les élèves avaient 2.5 leçons à leur disposition pour préparer la présentation de leur famille. S'ils avaient un problème, ils levaient la main et je passais auprès d'eux pour les aider. Leurs questions étaient surtout de nature langagière, ou bien ils voulaient savoir s'ils devaient encore élargir leur présentation. Ensuite, pendant toute une leçon, les élèves se sont entraînés à deux à faire la présentation. Un élève tenait sa présentation, puis son partenaire lui donnait un *feed-back*. Les partenaires devaient particulièrement faire attention à la prononciation et au

¹⁸⁹ Module *La famille aujourd'hui*, p.6, *Après la présentation*, question 2.

¹⁹⁰ La classe pilote a travaillé exactement de la même manière que la classe de contrôle. C'est pourquoi cette activité (préparer une présentation et faire une présentation) ne sera plus décrite dans le chapitre « 2.3. Description du travail dans la classe pilote », p.9.

débit ; les élèves avaient tendance à parler trop vite, ce qui empêchait la compréhension pour les auditeurs débutants.

Par la suite, je suis sortie de la salle de classe avec des groupes de quatre élèves, et les élèves ont présenté leur famille dans ce petit groupe. Ils devaient parler librement, mais avaient leur arbre généalogique ainsi que 10 mots-clé sous les yeux. J'ai enregistré et noté leur présentation. Pendant ce temps (4 leçons), les autres élèves travaillaient de manière autonome avec les textes et les activités du module. En cela, ils étaient libres du choix des activités, mais ils devaient noter au moins cinq nouveaux mots par activité dans leur cahier de vocabulaire. Leur vocabulaire personnel était testé par la suite dans un petit test de vocabulaire individuel. Avant de sortir avec le groupe suivant, j'ai répondu aux questions des élèves qui travaillaient de manière autonome, et si nécessaire j'ai corrigé les textes ou les exercices écrits pendant mon absence. Selon mes observations, cette manière de procéder a bien fonctionné. D'une part les élèves qui devaient faire leur présentation pouvaient la faire dans un cadre familier et encourageant. Ceci était important parce qu'il s'agissait de leur première présentation dans une langue étrangère et de plus à un moment très précoce de leur apprentissage, de sorte qu'ils étaient très nerveux¹⁹¹. D'autre part, les élèves ont fort apprécié le travail autonome avec le module, qui offre une vaste gamme de textes et d'activités de toute sorte. Ainsi, chaque élève a trouvé une occupation qui l'intéressait, et la classe a travaillé de manière motivée. Quand je rentrais dans la salle de classe, ils étaient relativement calmes et concentrés. Je me suis rendu compte que les élèves avaient fortement besoin du contact avec moi : à peine j'étais entrée que plusieurs d'entre eux levaient la main pour pouvoir me parler et me montrer ce qu'ils avaient fait. A ce moment de l'apprentissage, ceci était tout à fait dans l'ordre des choses, d'autant plus que c'était la première fois qu'ils devaient travailler de manière autonome, et ceci pendant un laps de temps assez long pour un premier apprentissage autonome.

2.2.2.2. Le travail avec le module n°4 *Les sports* :

Après avoir regardé ensemble la structure du module ainsi que les objectifs, les élèves avaient 95 minutes à leur disposition pour lire les textes qui les intéressaient (une leçon entière le 4.2.02, 30 minutes le 25.2.02 et 20 minutes le 26.2.02). Ils devaient de nouveau noter au moins 5 mots par texte dans leur vocabulaire personnel. Pour s'assurer qu'ils avaient

¹⁹¹ Pendant la préparation de la présentation, l'atmosphère dans la classe pilote était plus agitée que dans la classe de contrôle. Pendant les présentations, les élèves de la classe pilote étaient par contre moins nerveux et plus sûrs d'eux.

bien compris le texte, ils pouvaient faire des exercices de compréhension préparés par moi¹⁹². Deux élèves se sont adressés à moi pour me demander une évaluation orale de leur compréhension, ce que j'ai fait volontiers.

En moyenne, chaque élève a lu deux textes. Dans le choix des textes, les élèves se sont laissés guider plus par leur intérêt que par la difficulté des textes. Ainsi, le texte « Le snowboard, c'est une manière de s'éclater ! », de niveau difficile, a été choisi le plus (12 fois sur 47 textes lus ; la moitié de la classe a donc lu ce texte). Il faut pourtant souligner que la plupart des élèves ont tout d'abord lu un texte de niveau moyen ou facile (18 élèves sur 23). Les élèves ont choisi de travailler seuls, seulement pour arriver à lire le texte sur le snowboard, deux élèves se sont mis ensemble pour unir leurs forces : il était trop difficile pour eux mais ils tenaient absolument à le lire. A deux, et avec mon aide, ils sont en effet arrivés à une compréhension globale du texte.

Selon mes observations, les élèves ont bien travaillé et ont lu les textes avec intérêt. Ils ont apprécié le fait qu'ils pouvaient tester leur compréhension du texte de manière autonome à l'aide des exercices apportés par moi et auraient bien aimé travailler encore plus avec ce module.

2.2.2.3. Le travail avec le module n°5 *En forme* :

Pendant une double leçon, sous ma conduite, les élèves ont tout d'abord lu la BD à la fin du module et fait le test ludique au milieu (pages 6-7 : *La vie en rose ?*), qui indique, selon les réponses données, quel tempérament on a. Nous avons brièvement discuté les résultats pour voir quels tempéraments prévalaient dans la classe et pour voir si les élèves étaient d'accord avec le résultat de leur test. Après la pause, ils disposaient de la deuxième leçon pour lire un texte qui les intéressait. L'objectif de cette activité était la compréhension de texte, mais je n'ai ni apporté des exercices de compréhension supplémentaires ni exigé que les élèves notent des mots dans leur vocabulaire personnel. Ils devaient tout simplement s'informer et, si possible, s'amuser pendant la lecture. Pendant la lecture, les élèves étaient très calmes et concentrés, ce que j'ai interprété comme signe de leur intérêt pour le contenu des textes. Ils se sont adressés très peu à moi à cause de problèmes de compréhension : visiblement, ils savaient appliquer les stratégies de compréhension de texte apprises à l'aide des modules.

¹⁹² Les élèves de la classe pilote ont suivi la même activité, mais pendant un temps plus étendu (150 minutes pendant 5 leçons de suite). En plus, ils devaient préparer, pendant le travail autonome, une discussion sur le sport qu'ils allaient tenir avec moi, et qui était notée.

2.2.2.4. Le travail avec le module n°6 *Les loisirs* :

Sur mon initiative, les élèves ont tout d'abord parcouru les pages 4 et 5 du module, dans lesquelles différents loisirs sont présentés. Ils se sont particulièrement penchés sur deux loisirs qui les intéressaient, et ont ensuite réfléchi à la question de savoir quel loisir ils voulaient présenter. La leçon suivante, nous avons regardé la page 10 du module qui expose une manière de préparer une présentation. J'ai dit aux élèves qu'ils pouvaient procéder de cette manière, mais qu'ils étaient aussi libres de s'organiser d'une autre manière. Ensuite, ils avaient 4 leçons à leur disposition pour préparer leur présentation. A côté de ces leçons, ils ont travaillé à la maison ; naturellement, je ne leur ai pas donné de devoirs pendant ce temps-là.

Par la suite, chaque leçon a commencé par deux présentations. Au début de la présentation, les présentateurs ont expliqué cinq mots inconnus ou spécifiques à leur loisir. Pendant la présentation, ils devaient adapter leur niveau de langue à celui des auditeurs, donc avant tout éviter d'utiliser trop de vocabulaire important inconnu qui aurait empêché la compréhension globale. Après chaque présentation, la classe devait répondre à trois questions de compréhension posées par les présentateurs qui avaient été distribuées avant la présentation. Ainsi, les auditeurs participaient à un test de compréhension orale. Les questions difficiles étaient posées en allemand, avec une réponse en allemand, tandis que les questions faciles étaient en français et exigeaient une réponse en français. C'était aux présentateurs d'organiser et de corriger cet exercice de compréhension orale.

Pendant les quatre leçons mises à disposition des élèves pour la préparation de la présentation, la classe a travaillé en large mesure de manière autonome sans avoir constamment recours à mon aide. J'étais installée à mon bureau où les élèves venaient me parler pour toutes sortes de problèmes. Leurs questions portaient autant sur le contenu de leur exposé que sur les problèmes de langue, mais très rarement sur l'organisation de leur travail en général. J'ai remarqué que les élèves avaient peur de s'exposer tout seuls devant la classe : plusieurs d'entre eux m'ont demandé la permission de faire une présentation à deux. J'étais d'accord, à condition que la présentation soit plus longue. De cette sorte, deux groupes à deux et un groupe à trois ont présenté leur hobby (le foot, les scouts, la voile)¹⁹³.

Un tiers de la classe a choisi de travailler devant l'aula, où il y avait des chaises et des tables destinées aux travaux de groupe. Ils se sont avant tout échangés sur le contenu de leurs présentations et ont discuté différents points. Les élèves qui travaillaient dans la salle de

¹⁹³ Ceci n'était pas le cas dans la classe pilote qui a suivi la même activité. Dans la classe pilote, deux élèves se sont rendus compte après une leçon de travail qu'ils préparaient une présentation sur le même sujet, ce qu'ils jugeaient peu intéressant pour les auditeurs. Ils m'ont alors posé la question de savoir s'il serait possible d'exposer leur loisir (le chant) à deux.

classe s'adressaient moins à leurs collègues, de sorte que l'atmosphère dans la salle de classe était très calme et concentrée.

En général, le niveau langagier des présentations était, pour des débutants, d'un niveau élevé, et les présentations étaient bien structurées. Depuis la première présentation du début du premier semestre, les élèves avaient nettement fait des progrès en ce qui concerne la prononciation, le débit et la manière de présenter un certain contenu. Ils ont visiblement investi beaucoup de temps et d'énergie dans la préparation de leurs présentations, et étaient majoritairement contents de leur performance ainsi que de la note obtenue.

La description du travail avec les modules montre que les élèves de la classe de contrôle pouvaient prendre des décisions quant au choix des textes lus et du vocabulaire personnel noté ainsi que du contenu des deux présentations et de la manière de les préparer. Pourtant, ils n'avaient jamais la possibilité de choisir un objectif individuel, de le suivre et de l'évaluer. Par comparaison à un manuel comme *Découvertes*, les élèves de la classe de contrôle disposaient clairement d'une certaine autonomie, par rapport à l'autonomie dans la classe pilote, elle était pourtant très restreinte.

Il faut souligner que la classe pilote a suivi les mêmes activités permettant aux élèves de prendre certaines décisions concernant leur apprentissage que celles décrites pour la classe de contrôle. Mais dans la classe pilote, le travail avec les modules ainsi que les décisions à prendre étaient plus importants, et les objectifs visés étaient plus larges. Pendant le travail avec le module *Le sport* par exemple, les élèves de la classe pilote ne devaient pas seulement lire des textes et assurer leur compréhension ainsi que noter le vocabulaire important dans leur cahier de vocabulaire personnel, mais aussi se préparer à une discussion sur le sport qu'ils devaient mener avec moi, et qui était notée.

Comme le montre le chapitre suivant, la classe pilote disposait de beaucoup plus d'autonomie que la classe de contrôle: elle suivait des activités supplémentaires visant à favoriser le travail autonome comme par exemple le travail individuel avec le journal de bord, le travail sous forme de projet, les devoirs individuels et auto-imposés, les petites discussions en français, le travail important et suivi sur différentes stratégies, ou la réflexion métacognitive approfondie.

2.3. Description du travail dans la classe pilote

Dans ce qui suit, nous ne pouvons pas rapporter chaque leçon donnée dans la classe pilote, mais nous décrirons de plus près les procédés les plus importants qui ont permis de mettre en pratique le concept didactique de l'autonomie de l'apprenant dans la collaboration avec la classe pilote. Ce chapitre essaie de retracer les pas les plus importants des élèves vers plus de responsabilité assumée pour leur apprentissage et vers de plus en plus d'autonomie en général. En cela, nous sommes conscients du fait qu'il y a sans aucun doute plusieurs chemins permettant d'installer plus d'autonomie de l'apprenant en salle de classe; ce travail décrit, sur la base de la théorie élaborée dans la première partie du présent travail, une manière possible de procéder.

Les extraits tirés de différents cahiers de français et de différents cahiers de vocabulaire ont pour but d'illustrer par des exemples comment certains élèves ont travaillé. Comme il s'agit d'un projet pilote qui essaie de voir comment les élèves acceptent et gèrent le cadre à l'intérieur duquel ils ont de plus en plus de responsabilité à assumer pour leur apprentissage, ce chapitre décrit aussi leur réaction à certaines manières de travailler en classe et rapporte l'opinion de certains élèves sur des points précis. Ceci nous permet d'obtenir une image un peu plus complète de l'ambiance dans la classe pilote.

Le travail avec les élèves a évolué en deux phases.

Dans la première phase, qui s'est étendue sur presque tout le premier semestre, les élèves ont été habitués à plusieurs formes de travail, ont pris connaissance de différentes stratégies d'organisation, de gestion et d'évaluation du travail en général et de l'apprentissage d'une langue en particulier, et les ont mises en œuvre. De plus, les élèves ont appris à gérer progressivement des problèmes de nature langagière ou de nature organisatrice sans l'aide de l'enseignante, qui a essayé d'augmenter, à travers différentes activités, leur confiance en eux-mêmes ainsi que leur conscience métacognitive. Ces outils ont permis aux élèves d'assumer de plus en plus la responsabilité d'une partie de leur apprentissage.

La deuxième phase s'est étendue de la fin du premier semestre à la fin de l'année scolaire. Pendant cette phase, les acquis du premier semestre ont été consolidés, affinés et élargis, et les élèves ont eu la responsabilité de leur apprentissage dans une mesure plus grande. Ils ont notamment assumé toute la responsabilité de leur apprentissage pendant un travail de projet au début du deuxième semestre, et de façon accentuée et prolongée pendant les deux derniers mois de l'année scolaire.

2.3.1. Première phase du travail : apprendre à organiser, gérer et évaluer son apprentissage de manière indépendante à travers l'acquisition de différents outils

Après les 12 premières semaines de travail identique dans les deux classes parallèles, les élèves de la classe pilote ont très vite dû assumer la responsabilité pour une partie de leur apprentissage dans une mesure beaucoup plus large que leurs collègues de la classe de contrôle. Les élèves de la classe pilote comme de la classe de contrôle ont pris connaissance de certains outils permettant une gestion en partie autonome de certaines activités, comme des stratégies de lecture permettant de mieux comprendre les textes semi-authentiques dans les modules et de gérer les problèmes de vocabulaire (modules n°1 et n°2), des stratégies d'organisation permettant de préparer et de faire une petite présentation en classe (module 1) ou des stratégies permettant de manier un dictionnaire (module n°3) et d'organiser et d'apprendre leur vocabulaire personnel. Pourtant, les élèves de la classe pilote s'en sont occupé de manière beaucoup plus approfondie et y ont consacré beaucoup plus de temps. De plus, ils ont pris connaissance de plus de stratégies différentes et ont réfléchi de manière continuelle sur leur façon d'apprendre et de mettre en oeuvre les stratégies acquises. Ils ont disposé de beaucoup plus de temps pour leur travail individuel que leurs collègues de la classe de contrôle, qui ont travaillé surtout avec le manuel, sous la direction de l'enseignante, à deux ou en groupes.

Dans ce qui suit, nous décrirons les piliers les plus importants sur lequel le développement des élèves vers une autonomie croissante a reposé pendant le premier semestre, et qui ont obligé et en même temps aidé les élèves à assumer un maximum de responsabilité pour leur chemin individuel d'apprentissage de la langue.

2.3.1.1. Connaissance et mise en oeuvre de différentes formes sociales de travail

2.3.1.1.1. Le travail de groupe

Pour habituer très vite les élèves au fait qu'ils devaient, s'ils avaient un problème ou une tâche à résoudre, s'adresser en premier lieu à leurs collègues de classe, et pour leur montrer qu'ils étaient capables de surmonter un certain nombre de problèmes sans l'aide de l'enseignante, les élèves ont dès la quatrième leçon¹⁹⁴ entamé un travail de groupe (3-4 élèves), s'étalant sur deux leçons, sur les pronoms possessifs. Les élèves devaient, à partir d'un texte, trouver une règle indiquant quand on utilise quel pronom possessif. Je leur ai dit

¹⁹⁴ Les leçons sont comptées à partir du moment où les deux classes parallèles ont travaillé de manière différente l'une de l'autre. Ceci vaut pour toutes les indications dans ce chapitre.

qu'ils devaient, en tant que groupe, arriver au but ensemble, que les plus forts devaient aider les plus faibles, qu'ils devaient essayer de résoudre des problèmes sans mon aide, et que j'allais surtout observer leur façon de travailler sans intervenir, pour leur en parler après. Pour souligner que le travail du groupe, et non pas l'enseignante, était au centre, on a toujours posé deux bancs ensemble, de sorte que les élèves disposaient d'un grand banc permettant à deux élèves de s'asseoir vis-à-vis de deux autres élèves du groupe. Cette disposition des bancs a en général été reprise pour tous les travaux de groupe.

Je savais que je demandais beaucoup aux élèves, mais à ma surprise, seul un groupe contenant deux élèves très faibles n'est pas arrivé à travailler ensemble. Pendant la deuxième leçon, ceci a changé et on a vu que les élèves devaient encore s'habituer et apprendre à travailler ensemble. Au début de la deuxième leçon, j'ai distribué la règle grammaticale élaborée par un groupe (après avoir obtenu la permission de ce groupe) à toute la classe. Ainsi, toute la classe a profité du travail d'un groupe dont le travail était valorisé. Je voulais montrer aux élèves qu'il y a un apprentissage social à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire qu'ils pouvaient apprendre de leurs collègues de classe, voir comment ils avaient résolu le problème, et profiter de leur savoir. Les élèves devaient étudier la règle et l'appliquer en faisant deux exercices et en inventant quelques phrases allemandes qu'ils traduisaient ensuite en français. Les élèves ont encore lu la grammaire ensemble, mais ensuite chaque élève a travaillé seul. Ils n'ont ni comparé leurs résultats ni aidé les collègues plus lents ou complètement dépassés de leur groupe; ils devaient visiblement apprendre encore la manière de collaborer ensemble. Par contre, ils n'étaient pas trop gênés par le fait que j'observais d'abord au lieu d'intervenir tout de suite s'ils avaient un problème. Il va de soi que je leur ai apporté de l'aide (mais pas une solution toute faite!) quand je voyais qu'ils n'arrivaient pas à résoudre eux-mêmes un problème.

Au cours des travaux de groupe de toutes sortes répétés régulièrement pendant le premier semestre, les élèves ont appris à collaborer pour arriver à un but, à négocier la façon de travailler dans le groupe et à aider les plus faibles. Très vite, ils ont renoncé à m'interpeller dès qu'ils avaient un problème, et ont tout d'abord essayé de le résoudre eux-mêmes. Ils ont saisi les avantages et les désavantages du travail de groupe, dont nous avons aussi discuté, et ont été capables, pendant le deuxième semestre, de choisir cette forme de travail dans des séquences de travail autonome, plus longues selon leurs besoins, par exemple pour résoudre des tâches plus difficiles qu'ils n'auraient pas été à même de résoudre tout seuls. De cette sorte, un vrai apprentissage social s'est installé au niveau de l'apprentissage de la langue ainsi qu'au niveau de l'organisation de cet apprentissage.

2.3.1.1.2. Le travail avec un partenaire

A l'opposé du travail de groupe, le travail avec un partenaire, prévu par le manuel avant tout pour des activités orales, a bien fonctionné dès le début. Au début, les élèves ont surtout travaillé avec leur voisin ou voisine de banc, par la suite, ils ont travaillé avec d'autres partenaires soit selon mes indications, soit selon leur choix. Ainsi, ils ont appris à travailler avec des partenaires de niveau et d'intérêt changeants, et à s'adapter dans une certaine mesure au travail avec un nouveau partenaire. En général, ils ont travaillé de manière concentrée et efficace pendant les séquences de travail à deux, et m'ont interpellée seulement s'ils avaient des doutes ou des problèmes de langue ou d'organisation trop difficiles pour arriver à les résoudre tout seuls. Comme ils ont dès le début appris à manier le dictionnaire et qu'ils appréciaient cet outil jugé fort nécessaire, ils ne m'ont presque jamais traitée comme « dictionnaire ambulant », comme ceci arrive fréquemment dans d'autres classes pendant les activités orales un peu plus libres. Les travaux avec un partenaire ont dès le début montré aux élèves que la collaboration en classe était importante et que l'enseignante se refusait d'être tout le temps et pour toute question à leur disposition. Ils n'ont eu aucun problème à gérer cela, d'autant plus que j'étais toujours là pour les aider à résoudre un problème s'ils n'y étaient pas arrivés tout seuls auparavant. Après un certain temps, les partenaires ont souvent interpellé un autre groupe avant de s'adresser à moi, et les élèves ont aussi souvent demandé à leur voisin de les aider pendant les séquences de travail sous ma direction et avec toute la classe, au lieu de s'adresser tout de suite à moi. Ainsi, ils sont devenus de plus en plus indépendants de mon aide, ont pris conscience du fait qu'ils étaient capables de résoudre un grand nombre de problèmes eux-mêmes ou en collaboration avec un collègue de classe et d'apporter de l'aide à leurs camarades, ce qui a augmenté leur confiance en eux-mêmes et leur motivation à gérer des problèmes de plus en plus complexes.

2.3.1.1.3. Le travail individuel avec et dans le journal de bord

Comme tous les cahiers de français, le cahier des élèves de la classe pilote contenait leur propres textes en français, des exercices et des règles de grammaire. Mais à l'opposé d'un cahier de français « courant », les élèves de la classe pilote ont dès le début daté chaque entrée dans leur cahier de français, de sorte qu'il leur était possible de retracer à tout moment le chemin de leur apprentissage. Ainsi, leur cahier de français est devenu un vrai journal de bord. De plus, leur journal contenait toutes sortes de réflexions, écrites soit en allemand soit en français, qui évaluaient leur apprentissage ou qui avaient un contenu métacognitif. Il en sera question dans le chapitre sur la métacognition.

Le journal de bord était un outil de travail indispensable dès le début de la collaboration avec la classe pilote et à tout moment de l'apprentissage. Pendant le deuxième semestre, les notes prises par les élèves dans leur journal étaient avant tout importantes pendant les séquences plus longues de travail autonome. A ce moment-là, d'une part, ces notes ont permis aux élèves d'organiser, de structurer et d'évaluer leur travail et leur ont servi de point de référence pour ne pas se perdre en chemin, et, d'autre part, la documentation du travail ainsi que certaines remarques sur leurs problèmes et sur leur satisfaction quant au travail accompli m'ont permis de voir où les élèves en étaient dans leur travail et de leur apporter, si nécessaire, une aide précise et adaptée.

2.3.1.1.4. Journal de bord sur l'orthographe

Après peu de temps, les élèves ont été incités à travailler de façon individuelle et prolongée sur un thème précis, l'orthographe, et de noter leurs réflexions sur ce sujet dans leur journal de bord. Le but de ce travail était double. Premièrement, dans l'optique de l'autonomie de l'apprenant, il était important que, surtout au début de la collaboration, les élèves prennent conscience de leurs propres capacités et deviennent plus sûrs d'eux-mêmes. Il était primordial de leur montrer qu'ils étaient capables d'apporter une solution individuelle et valable à un problème et que leurs réflexions avaient du poids et méritaient d'être considérées et valorisées. C'est seulement s'ils pouvaient faire cette expérience qu'ils étaient prêts et motivés à travailler de plus en plus de façon indépendante de l'enseignante, et à assumer de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage; seuls des élèves sûrs d'eux-mêmes sont prêts à prendre des risques et à s'aventurer sur un chemin inconnu.

Deuxièmement, l'acquisition de la langue - dans ce cas l'acquisition de certaines règles d'orthographe et de certaines relations entre les sons et leur représentation graphique - était centrale. A l'école primaire, les élèves avaient - à juste titre - travaillé avant tout à l'oral et peu à l'écrit, de sorte que la fixation des mots à l'écrit leur posait problème. Le travail avait

comme but de réduire ces problèmes et d'améliorer l'orthographe des élèves, donc de leur faciliter le passage de l'oral à la fixation écrite. En dernier compte, une meilleure connaissance de l'orthographe devait aussi améliorer la prononciation des élèves et affiner leur oreille.

La consigne distribuée aux élèves était la suivante:

Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache

Zuerst haben die Menschen ihre Sprache nur gesprochen, doch bald einmal haben sie damit begonnen, ihre Sprache auch aufzuschreiben. Das hatte grosse Vorteile. So konnten sie zum Beispiel ihr Wissen an künftige Generationen weitergeben oder festhalten, wem ein Stück Land gehörte. Heute können wir uns ein Leben ohne die geschriebene Sprache gar nicht mehr vorstellen.

Die Menschen, die ihre Sprache aufschreiben wollten, hatten vor allem ein Problem zu bewältigen: die geschriebene Sprache musste die gesprochene Sprache so genau wie möglich nachahmen, damit man die Schrift verstehen konnte.

Wie haben die Französisch sprechenden Menschen dieses Problem gelöst?

- Lies den Dialog im cahier d'activités auf Seite 23. Sprich einzelne Wörter oder ganze Sätze aus und vergleiche die Aussprache mit dem Schriftbild.

Notiere genau, was du dabei feststellst. Schreibe alle deine Gedanken auf.

- Erkennst du Gesetzmässigkeiten und Zusammenhänge?

Schreibe deine Überlegungen auf.

-> Mache rechts einen dicken **Rand**. In diesen Rand schreibst du Fragen aller Art, auf die du vom Lehrer gerne eine Antwort hättest.

Du kannst auch Probleme notieren, bei denen du nicht weiterkommst. Der Lehrer kann dir vielleicht weiterhelfen.

-> Vergiss nicht, vor jedem Eintrag das **Datum** zu notieren!

-> Den Dialog findest du auf deiner **CD**. Du kannst deinen CD-Player mit Kopfhörer in die Stunde mitnehmen, um dir die Aussprache nochmals anzuhören.

Du kannst den Dialog natürlich auch zu Hause anhören.

Nous avons lu tous ensemble le dialogue dans le cahier d'activités qui servait de texte de base. Ensuite, les élèves se sont mis au travail, tout d'abord de façon hésitante et un peu insécurisés, mais, après le premier commentaire écrit reçu par moi le jour suivant, déjà de manière plus souriante et sûrs d'eux-mêmes. Après chaque phase de travail individuel sur l'orthographe, j'ai ramassé les journaux de bord, j'ai lu et commenté les textes des élèves, j'ai répondu à leurs questions notées à droite dans la marge du journal, et j'ai essayé de leur apporter de l'aide s'ils avaient un problème. En cela, il était important pour moi de leur montrer comment ils pourraient arriver à trouver une solution à une question au lieu de leur donner la solution tout court; si les élèves arrivaient à résoudre tout seuls un problème, ils apprenaient beaucoup plus et avaient du succès, ce qui allait les motiver à se poser de nouveaux problèmes à résoudre.

A chaque lecture, j'ai évalué les réflexions des élèves à l'aide du système de crochets exposé et expliqué par Ruf/Gallin dans leur livre sur le journal de bord. Pour donner une idée de la manière dont les textes ont été évalués, nous pouvons approximativement réduire le système de Ruf/Gallin au commentaire suivant, tout en conseillant aux enseignants qui veulent reprendre ce système de lire absolument les pages correspondantes dans le livre de ces deux auteurs¹⁹⁵.

Un crochet biffé	=	insuffisant
Un crochet	=	suffisant
Deux crochets	=	Le texte contient au moins un bon passage ou une réflexion considérable
Trois crochets	=	Le texte contient une perle, une réflexion extraordinaire ou une manière spéciale de résoudre un problème

L'évaluation immédiate du travail et les commentaires de ma part ont motivé et aidé les élèves à poursuivre leur chemin ou au contraire à changer de direction. Ils ont toujours lu avec intérêt mes commentaires personnels, et ont apprécié l'aide individuelle que je pouvais leur apporter. De plus, ce système d'évaluation formative a souligné que le processus de travail et d'apprentissage était plus important que le résultat final.

A la fin du travail, le nombre des crochets a été transmis dans le système des notes à l'aide d'une grille élaborée par Nicole Frei, qui l'avait déjà utilisée avec succès dans ses classes¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Gallin / Ruf, tome II, pp.145-176.

¹⁹⁶ La grille se trouve dans l'annexe, p.526.

Les textes ont tous été écrits en allemand; leur contenu était beaucoup trop difficile pour le niveau de langue des élèves. Malgré ce fait, l'apprentissage du français n'a jamais été perdu de vue, puisque le but linguistique de ce travail était justement d'améliorer l'orthographe française des élèves.

Au début, les phases de travail individuel étaient courtes. Quand les élèves s'étaient habitués à la nouvelle forme de travail, le travail individuel a considérablement augmenté. Ainsi, le 11.11.02, les élèves ont, après 5 minutes de discussion en français, noté de manière concentrée leurs réflexions sur l'orthographe française pendant 40 minutes. Ils appréciaient le fait d'avoir assez de temps à leur disposition pour vraiment entrer dans les détails et pour poursuivre leurs réflexions de manière approfondie.

Par la suite, nous reproduisons certains passages tirés des journaux de bord de différents élèves pour montrer comment ils ont travaillé et ce qui les a occupés.

Presque tous les élèves constatent tout d'abord qu'en français, on écrit des lettres qu'on ne prononce pas. Lukas (premier extrait) travaille vite : il avance tout de suite une explication pourquoi on ne prononce pas certaines lettres à la fin d'un mot, et s'occupe ensuite des voyelles qu'on ne prononce pas au milieu d'un mot. Manuela par contre (deuxième extrait) est perdue ; elle aimerait bien savoir la règle, ne la trouve pas, perd patience et sollicite mon aide par sa question écrite dans la marge à droite (« Können sie mir sagen, warum man ein paar Buchstaben beim Sprechen auslässt ? »). Au lieu de lui donner la réponse tout court, je lui réponds en lui proposant une démarche qui lui permet de trouver la règle elle-même. Manuela accepte le défi, se jette dans le travail et réfléchit à une règle. Après plusieurs hésitations et frustrations, causées par sa prononciation fautive et par les exceptions (elle constate que l'on prononce, contrairement à ses attentes, le r final de « star », ce qui la déconcerte) elle arrive finalement à la règle principale.

Extrait n°1 :

Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache	Suche Wörter, die auf h enden und schau, wie man sie ausspricht. Dann findest du es heraus.
Bei vielen französischen Wörtern schreibt man Buchstaben die nicht ausgesprochen werden.	Wird aber Buchstabe "h" auch so verwendet?
Oft wird der letzte Buchstabe geschrieben damit man den zweitletzten ausspricht, sonst würde man ihn beim Sprechen weglassen.	Gibt es das "w" lieber häufig?
Das ist eine gute Beobachtung! Weiter so!	Das einzige Wort das ich fand war "Wagon". Du hast "wagon" gefunden, also gibt es das w auch aber eben sehr selten.
Für französisch sprechende Leute ist das eine Selbstverständlichkeit. Wenn man aber Französisch lernt ist das recht kompliziert. Wenn man ein Wort zum ersten Mal liest kann man es noch nicht aussprechen (meistens). Aber ich glaube das dies bei fast allen Sprachen so ist, auch Deutsch.	

Französisch wird sehr schnell gesprochen. Viele Vokale werden beim Sprechen weggelassen. Obwohl es eigentlich einfacher wäre, werden diese auch beim Schreiben weggelassen. An ihrer Stelle steht dann meistens ein Apostroph. Es gibt aber auch Vokale im Wort die geschrieben aber nicht ausgesprochen werden.

Bsp: ai in medecin ✓

9.11.02

Die Wörter	Meine Gedanken:
mais	Ich denke, dass
sombre	man den letzten
souvent	Buchstaben einfach
tromper	nicht sagt.
le star	Aber das kann
la publicité	gar gar nicht
le nom	sein, denn bei
le prénom	diesen Beispielen
le mari	spricht man alle
le père	Buchstaben aus.
la femme	Nein! Hör genau
la vacances	hin! Ich unterstreiche
les parents	dir die Buchstaben,
	die man nicht
	auspricht.

Könnten sie mir
nicht die Logik
sagen? Warum
spricht man
bei tromper das
"r" nicht aus
und bei star
schon?

"star" ist eine
Ausnahme: es ist
ein Parallelwort aus
dem Englischen und
wird deshalb wie im
Englischen ausge-
sprochen.

Eigentlich habe ich gedacht, dass
man bei Wörtern wie "mais" den
letzten Buchstaben also ein Mittlaut
nicht ausspricht, wenn der zweitletzte ein
Vokal ist. Und umgekehrt, ^{genau, das stimmt!} wenn der
letzte Buchstaben ein Vokal ist also z.B.
bei dem Wort "sombre" und der zweitletzte
ein Mittlaut, dann spricht man ihn auch
nicht aus. ~~Über dann~~ diese Regel geht
~~aber~~ bei den anderen Beispielen nicht auf.
Wie lautet dann die Regel? Du hast sie
Oder gibt es gar keine?

entdeckt! Du hast es mir
nicht gemerkt, weil du die Wörter
zum Teil falsch ausgesprochen
hast.

Les accents, une particularité graphique dont l'allemand ne se sert pas, captent vite l'attention des élèves. En réfléchissant à leur fonction, Laura se souvient de son savoir sur le rôle des accents en latin, et avance l'hypothèse tout à fait possible que ceux-ci ont la même fonction en latin qu'en français :

Ich weiss nicht ob es stimmt, aber ich denke das é, è, ê oder sonstige „Striche“ als hilfsmittel bei der lesung der Texte behilflich war und nicht wegen der Rechtschreibung. Beim Latein wird auch ein ē, ā = Strich gesetzt (oder bei anderen Buchstaben) um zu zeigen das der Buchstabe beim lesen lang ausgesprochen wird. Vielleicht ist es im Französischen ähnlich.

Samuel suit une autre piste et fait le lien entre les accents graves ou les accents aigus et la prononciation. Il juge ces accents fort utiles pour rendre la prononciation de différentes voyelles que le français note toujours par un « e », et il arrive à décrire leur son de manière précise :

20.10.02 Aussprache

Die Zeichen 

Beim e hat es ja verschiedene Aussprachen und ich denke man hat mit den Zeichen ^{und} bei den e zeigen wollen wie man es ausspricht ohne neue Buchstaben zu erfinden und dies möglichst unkompliziert und ohne grossen Zeitaufwand. Ich finde dies eine gute erfindung. Und jetzt noch die Aussprachen:

e = geschlossenes e. Nicht
langes e z.B. Dessin wenn man aber latein sein wollen & besser i & j gerade.

é = helles e. z.B. l'école ein langes

è = eine Art wie, ä z.B. mère, père, frère & wenn diese Angabe ^{möglichste} nicht stimmen können sie es korrigieren?

Nathalie travaille vite et aime réfléchir de manière approfondie sur un sujet. Ainsi, elle ne note pas seulement la prononciation de « é » et « è » dans ses mots, mais développe aussi une théorie qui explique l'origine graphique de l'accent aigu et de l'accent grave. Ensuite, elle se concentre sur l'accent cédille et avance une théorie bien méditée qui lie sa forme graphique à sa prononciation. A la fin, elle s'occupe de la prononciation de c sans cédille, un autre problème qu'un lecteur débutant doit surmonter :

Bei den Wörtern mit "é" hat man eine Linie die nach oben zeigt gemalt. Dieses "e" spricht man eigentlich irgendwie höher aus nicht wie bei uns einfach e sondern é also bei on a nagé sagt

man das "e" sehr hell. Es ist eigentlich gerade das Gegenteil von dem "è". Hier sagt man das "e" tiefer. Das heißt man sagt es nicht tiefer, sondern es wirkt einfach tiefer. Das ganze könnte man sich mit Pfeilen vorstellen:



Bei dem helleren "e" zeigt der Pfeil nach oben und bei dem anderen "è" beim tieferen zeigt der Pfeil nach unten. Ich denke genau das wollten die Leute damals bewirken. Weil es dumm aussieht mit Pfeilen, hat man wahrscheinlich einfach Linien gemalt (geschrieben) ^{sehr} gut

Du hörst sehr genau hin und kannst sehr treffend beschreiben, wie é und è klingen. Weiter so!

Vorher habe ich die zwei besser gesagt drei "z"-s beschrieben. Jetzt beschreibe ich das C mit einer 5 \Rightarrow f.

Das Zeichen unter dem "C" könnte man als 5 anschauen aber auch als den Buchstaben "S". Verschiedene Beispiele dazu:

Sava \Rightarrow ~~Sava~~ Sawa

Marie-Claire \Rightarrow Marie-^Claire

Bei meinem Namen "XXX" sagt man auch nicht "XXX" es hat auch keine 5 unter. Wenn man das C5 vergrößert sieht es eher so aus:



Wenn man genau hinschaut erkennt man, dass es eigentlich keine 5 fünf ist sondern ein etwas komisches "S". Die S-Form habe ich mit Farbe markiert, damit man das "S" erkennt. Die Leute, welche früher gelebt haben, welche sozusagen die Erfinder der schriftlichen Sprache sind haben das Problem zwischen den "c" und dem sogenannten "s" sehr gut gelöst. Das "c" spricht man wie ein schwaches "k" und wie ein etwas stärkeres "g" aus. Das andere "s" jedoch wird ganz klar als "s" ausgesprochen. Die Leute wollten wahrscheinlich ganz genau darstellen, wann es ein "c" und wann ein "s" ist. Deshalb haben sie bei dem (), welches man wie ein S ausspricht auch eine 5 geschrieben. Bessergesagt ein S. Damit es

ganz klar wird, wann es ein "s" und wann ein
"c" gesprochen wird. (C) heisst also das man
ein "C" schreibt, aber ein "s" sagt. Diese
Theorie könnte wirklich sein. (Sonder wäre das
Schriftbild nicht sehr schön.) Ja, deine Theorie stimmt
voll und ganz.

Aber: auch das c spricht man manchmal als "s". ^{vvv = drei} ^{bien}
Zum Beispiel: ce sont, cerrelat, cible (zielscheibe).
Kannst du das in deine Theorie einbauen?

21.11.02

Bei dem "C", welches man als "s" aus-
spricht ist es wahrscheinlich eine Ausnah-
regel, denn, wenn es ein "s" ist, dann ist
es ganz klar ein "s". Ich denke ~~es~~ ~~es~~
kommt ~~auch~~ auf ~~die~~ den Dialekt an.

Denn zum Beispiel, wir haben einen anderen
Dialekt als die Franzosen, denn wir kommen
von einem anderen Land. Da gibt es wahr-
scheinlich keine genaue Theorie, man muss
annehmen, dass es halt einfach so ist! Ich nehme
jedoch an, dass immer vor den Vokalen
e, i, ein "s" ausspricht. Es gibt bei dieser
Theorie natürlich auch Ausnahmen!
Bravo!

✓✓✓

Andreas s'occupe de ces problèmes de manière concise en notant comment les Français prononcent les lettres de l'alphabet. Tandis que Nathalie formule toutes ses réflexions, Andreas ne note que la règle trouvée, à la manière d'un mathématicien. L'extrait suivant montre qu'il a bien saisi les différences de prononciation de « e », « é » et « è », tandis qu'il doit encore une fois se pencher sur la prononciation du « c », ce qu'il va faire plus loin sur mon initiative :

A=a B=b C=ch wie s E=ë (ë=e/ë=ä/ë=ä) (oder weglassen)
 F=f G=sch H=wird nicht ausgesprochen I=i J=sch
 K=ge (Mischung) L=l M=m N=n O=o P=p Q=q
 R=r S=s T=t U=ü V=v W=w X=x Y=i* Z=z
 Dann gibt es noch viele andere Arten der Schreibart
 und der Aussprache. -ent=an (an ist nass (id.)) oi=ou
 ou=ü -eau=ou -ge=sche -quoi=qua u.s.w.
 *z.B. yeux

Une particularité de la prononciation française sont les nasales, ce dont les élèves se sont déjà rendus compte à l'école primaire. Dans le cadre du journal de bord, ils s'approchent de ces sons particuliers chacun à sa manière individuelle, et arrivent à faire le lien entre leur prononciation spéciale et leur représentation graphique. Les travaux suivants de deux élèves montrent bien l'échange écrit entre l'élève et l'enseignante qui réagit aux questions notées dans la marge à droite, évalue le travail de l'élève ou lui pose à son tour des questions pour inciter une réflexion plus profonde au sujet des nasales :

✓ Die Nasenlaute

Im Französisch braucht man sehr viel die Nase zum sprechen (für Nasenlaute).

Bsp:

on
manger

Alles mit on oder an ist eigentlich ein Nasenlaut.

Fragen

Ist das immer so mit on und an (das die Nasenlaute sind)? Ja

Gibt es noch mehr so Nasenlaute? Ja - findest du sie?

NASENLAUTE:

on an in un en

Ich glaube, dass Nasenlaute immer mit einem Vokal beginnen und nach dem Vokal ein "n" steht.

Ist meine Vermutung richtig?
Ja

Es gibt Laute wie "an" oder "en" die zusammen anders ausgesprochen werden als einzeln. "an" wird zu "o" und "en" wird zu einem "o" das hinten im Hals ausgesprochen wird. Dies sind zwei verschieden ausgesprochene "O"s doch für jede Aussprache wird ein anderes Schriftbild geschrieben.
↳ Findest du noch weitere Laute, die hinten im Hals ausgesprochen werden? Wann werden sie so ausgesprochen? ✓✓✓
très bien

"an" in z.B. "changer" wird auch als ein "o" im Hals ausgesprochen. Auch "on" wird im Hals ausgesprochen. Das gleiche ist mit "in". Es wird wie ein "ä" im Hals gesprochen. Ich glaube fast, dass wenn ein Vokal vor einem "n" kommt, muss der Franzose diesen Laut im Hals aussprechen. Warum? ~~Franz. ist~~ Warum weiß ich nicht. Ausser bei "promenade" und "bonne idée". Dort wird der Laut entweder verschluckt oder er wird normal ausgesprochen. Wahrscheinlich wegen dem zwei "n". Die sind glaube ich stärker als der Laut "on".
✓✓✓

Les réflexions des élèves ne portent pas seulement sur la représentation graphique de certains sons. Ils s'intéressent vivement au développement de la langue française en tant que telle. Entre autres, ils veulent savoir si le français s'est développé indépendamment de l'allemand et de l'anglais ou pas, et comment les différentes langues se sont influencées. Manuela par

exemple réfléchit sur la provenance des mots parallèles dont la langue française et la langue anglaise se servent :

* Man sieht ja auch, dass Französisch eine ältere Sprache ist, denn ~~wenn~~ für neue ^{Erfindungen} Sachen haben sie keine Wörter und benutzen deshalb (meistens) englische Parallelwörter. Im Englischen trifft man ab ^{nur} selten auf ein Parallelwort das es gibt, weil es kein englisches Wort dafür gibt. Zwar gibt es auch Parallelwörter, aber diese stammen meist von älteren Sprachen ab. Im Französischen ist es umgekehrt.

Gabi à son tour note à propos du « h » ce qu'elle sait sur le développement historique de la langue française et avance une hypothèse sociolinguistique tout à fait valable pour expliquer pourquoi on pourrait avoir cessé de prononcer le « h » en français:

Das H:
Die Franzosen sprechen das "H" nicht aus. Sie haben es trotzdem in ihrem Alphabet, das dort als "asch" ausgesprochen wird. ~~Die Franzosen haben die~~ Die französische Sprache entwickelte sich von der Lateinischen. Das heißt das sie die Wörter immer mehr verändert haben bis Französisch entstand. Ich glaube das sie das "H" von den Römern übernommen haben und mit der Zeit ~~Zeit~~ nicht mehr ausgesprochen. Vielleicht war das elegant.

L'étude de l'orthographe et des sons français ne devait pourtant pas rester une activité que chaque élève suivait individuellement dans son petit coin; un échange et un apprentissage social non seulement dans la communication avec l'enseignante (à travers les commentaires notés après chaque session par celle-ci), mais aussi avec les autres élèves, qui avaient le même problème à résoudre, devait s'installer. A cette fin, la classe a fait un « Sesseltanz », comment l'appellent Ruf/Gallin¹⁹⁷: Après la moitié du temps dédié au travail individuel avec le journal de bord, les élèves ont posé leur journal sur leur table, ont changé de place, et ont lu les textes de plusieurs autres élèves. Les élèves ont lu les textes de leurs camarades avec un intérêt

¹⁹⁷ Gallin / Ruf, tome I, p.39.

Cette phase correspond au « divergent » et au « Du », ou à la question « Wie machst du das? »
In : Gallin / Ruf, tome I, pp.33-41, p.208 et pp.229-239.

visible et étaient particulièrement silencieux et concentrés. Ils étaient curieux de lire comment les autres avaient entamé la résolution de la tâche, quelles réflexions ils avaient faites et quelles règles ils avaient trouvées.

Afin de mettre les réflexions et les règles d'orthographe trouvés par les différents élèves à la disposition de toute la classe, j'ai résumé les réflexions de la classe dans un recueil d'autographes qui a constitué par la suite la « grammaire de l'orthographe » de la classe pilote, et qui a servi de point de départ pour toutes sortes d'activités¹⁹⁸. Il était important de faire aboutir les réflexions individuelles et le travail accompli seul sur l'orthographe dans des activités partagées avec les camarades de classe pour permettre à l'apprentissage social de s'installer et pour montrer aux élèves que leurs réflexions valaient d'être échangées et étaient valorisées par tous. A la suite du travail individuel sur l'orthographe, les élèves ont ainsi pratiqué l'orthographe et la prononciation de manière approfondie et suivie. En cela, il s'agit d'activités normalement peu appréciées, mais comme les élèves avaient réfléchi à fond sur le problème de l'orthographe, ce sujet était devenu le leur, et ils ont suivi les activités proposées de façon motivée, voire même assidue, et approfondie. A deux ou dans des groupes plus larges, ils ont par exemple choisi une règle d'orthographe qu'ils voulaient apprendre à appliquer, ont écrit trois phrases contenant le plus possible cette règle, et ont appris à prononcer ces phrases. Ils ont inventé des dictées qu'ils ont fait écrire à leurs camarades et ont entraîné les sons les plus difficiles, comme par exemple les nasales ou la distinction entre le « ch » sourd (par exemple dans « chat ») et le « g » ou « j » sonores (par exemple dans « genou » ou « jardin »), à l'aide d'un jeu de famille sur les sons^{199, 200}.

Selon mes observations, le travail individuel dans le journal de bord ainsi que les activités qui l'ont suivi ont eu l'effet souhaité. Sur le plan de l'autonomie, les élèves ont fait l'expérience qu'ils pouvaient arriver, avec leurs propres moyens, à résoudre une tâche relativement indépendamment de l'enseignante. Ceci a augmenté visiblement leur motivation, les a rendus plus sûrs d'eux-mêmes et de leurs capacités, et a aussi augmenté leur disposition à se poser eux-mêmes des problèmes d'orthographe à résoudre dans leur journal de bord, et à prendre des risques en général. Sur le plan émotif, ce travail a donc donné aux élèves la sûreté nécessaire pour oser travailler de façon indépendante dans le futur, et l'estime en eux-mêmes indispensable pour être prêts à courir des risques, par exemple en assumant de plus en plus la

¹⁹⁸ Ce recueil d'autographes se trouve dans l'annexe, pp.527-533.

¹⁹⁹ Klee, Peter: Quartettspiel « Lire sans fautes: les graphies ». Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1999.

²⁰⁰ Cette phase du travail correspond au « régulier » et au « Nous » de Gallin / Ruf.
In : Gallin / Ruf, tome I, pp.42-48, p.208 et pp.229-239.

responsabilité de leur apprentissage. Sur le plan linguistique, les élèves ont en effet affiné leur ouïe, leur prononciation s'est améliorée, et ils ont eu moins de peine à écrire de manière correcte.

Afin d'obtenir aussi des réponses basées non seulement sur mes propres observations, mais aussi sur l'opinion des élèves, toute la classe pilote a rempli, le travail individuel dans le journal de bord étant accompli, un questionnaire²⁰¹. Dans ce questionnaire, les élèves ont indiqué qu'ils préféraient les formes sociales du travail de groupe et du travail avec un partenaire au travail individuel et au travail sous la conduite de l'enseignante, le travail avec un partenaire étant la forme de travail la plus appréciée, le travail sous la conduite de l'enseignante celle qui était la moins appréciée²⁰². Ils préféraient donc le travail individuel et indépendant de l'enseignante au travail en classe, où l'enseignante prescrivait tous les pas. 23 des 26 élèves, donc une large majorité, a aimé ou même adoré le travail sur l'orthographe dans le journal de bord. Seul un élève l'a détesté. 12 élèves auraient bien aimé travailler encore plus longtemps de manière individuelle, 12 élèves trouvaient que le temps dédié à ce sujet était juste, et deux élèves auraient préféré le terminer plus tôt. 20 élèves, donc de nouveau une large majorité de la classe, auraient bien aimé travailler de nouveau de cette manière, tandis que 6 élèves n'ont pas su se décider.

Nous pouvons donc constater que les élèves de la classe pilote ont bien aimé le travail individuel sur l'orthographe, et qu'une large majorité de la classe est prête à travailler de nouveau sous cette forme du travail individuel dans le journal de bord, bien qu'ils y préfèrent en général le travail avec un partenaire ou les travaux de groupe. Dans leurs commentaires personnels, beaucoup d'élèves ont souligné, comme les deux élèves dont nous reproduisons ici l'opinion, qu'ils avaient apprécié cette nouvelle forme de travail et qu'ils avaient l'impression d'en avoir profité:

Ich fand es eine sehr gute Abwechslung und ich denke, dass ich die Sprache Französisch besser begreifen werde als früher.

Ich finde es spannend, so zu arbeiten : Man lernt viel, denn man weiss danach eher wie etwas zu schreiben ist.

²⁰¹ Le questionnaire se trouve dans l'annexe, p.365. Il a été rempli le 25.11.02 par 26 des 27 élèves de la classe pilote.

²⁰² Travail de groupe: moyenne de 4.12; travail avec un partenaire: moyenne de 4.23; travail individuel: moyenne de 3.69; travail sous la conduite de l'enseignante: moyenne de 3.42. Une moyenne de 3 indique qu'ils aiment moyennement cette forme de travail, une moyenne de 4 qu'ils l'aiment, une moyenne de 5 qu'ils l'adorent.

D'autres ont souligné que cette forme de travail exige beaucoup de la part de l'élève, notamment de la discipline et de la concentration:

Ich fand diese Arbeit sehr anspruchsvoll. Mit der Zeit war es sehr anstrengend, sich immer so zu konzentrieren !

Un point important pour les élèves était aussi le fait qu'ils avaient la possibilité de travailler selon leur rythme, et de faire leur propres découvertes, ce qui a aidé et motivé les élèves faibles (premier commentaire) comme les élèves forts (deuxième commentaire):

Ich kann mir Dinge oft besser merken wenn ich es selber herausfinde. Bei einer solchen Arbeit ist das so.

Ich finde diese Arbeitsweise gut, da jeder nicht für die Schule sondern für sich arbeitet. Jeder hat mehr Freiheiten und kann viel origineller arbeiten.

2.3.1.2. Connaissance et mise en oeuvre de différentes stratégies

2.3.1.2.1. Stratégies concernant la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire

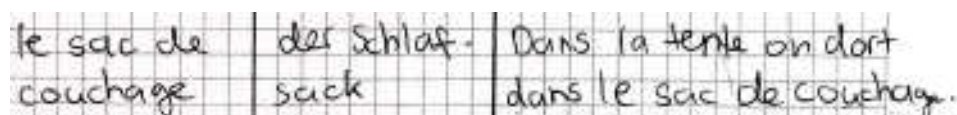
A l'aide du module de l'unité 1, les élèves de la classe pilote ont dès la première leçon appris et appliqué différentes stratégies qui permettent de mieux comprendre un texte semi-authentique. Plusieurs de ces stratégies concernent le maniement du vocabulaire: concentration sur les mots parallèles et sur les mots et tournures qu'on connaît déjà, essayer de deviner le sens d'un mot inconnu à l'aide du cotexte, et, comme dernier recours, consulter un dictionnaire. Tous les élèves se sont acheté un dictionnaire de leur choix, et ont appris, sous ma conduite, comment on cherche et interprète une entrée dans le dictionnaire. Si, lors des premières lectures, le maniement du dictionnaire posait souvent encore problème, ces problèmes ont disparu avec l'expérience. Le seul problème pour lequel les élèves m'ont quelquefois consulté, pendant toute l'année scolaire, était le choix du mot juste parmi les différents mots proposés dans l'entrée. Les élèves ont jugé ces différentes stratégies très efficaces pour une meilleure compréhension des textes, et étaient visiblement contents d'en disposer.

Chaque élève s'est acheté un cahier dans lequel il a noté son vocabulaire personnel. J'ai exigé que chaque élève note par leçon au moins 5 mots nouveaux de son choix quand on travaillait avec les modules. Souvent, les élèves en ont noté beaucoup plus parce qu'ils tenaient à élargir leur vocabulaire et parce qu'ils trouvaient qu'ils en avaient absolument besoin.

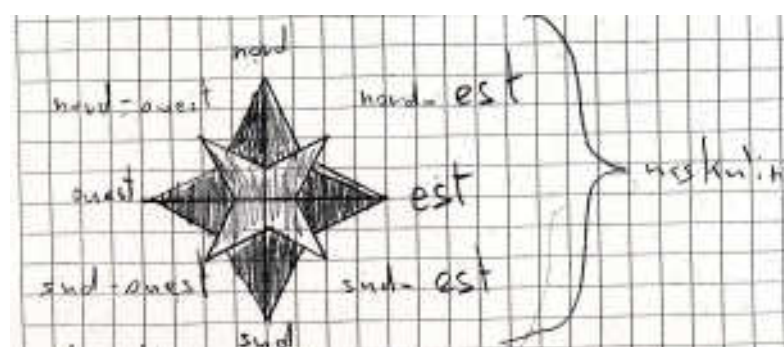
Tout banalement, les élèves ont tout d'abord dû apprendre à distinguer les mots qui leur seraient utiles pour s'exprimer sur un certain sujet des mots spécifiques qu'ils n'avaient pas compris dans le texte, mais qu'ils n'utiliseraient pas dans leurs conversations. Nous avons donc, sur la base d'un petit texte, discuté la différence entre ces deux catégories de mots, et, à deux reprises, nous avons choisi ensemble les mots utiles à noter. Par la suite, les élèves se sont généralement bien débrouillés, mais j'ai quand même dû intervenir auprès de quatre élèves, qui voulaient absolument noter, par souci d'intégralité, tous les mots inconnus du texte lu. Ils avaient de la peine à accepter qu'on doit avoir le courage de ne pas apprendre et donc de ne pas savoir une chose, en l'occurrence un mot, au profit d'une autre. En corrigeant les premières entrées dans le vocabulaire personnel, je me suis rendu compte qu'il fallait aussi montrer aux élèves comment il faut noter les substantifs: beaucoup d'élèves avaient juste noté le substantif, sans article, ce qui ne leur permettait pas d'utiliser ce mot dans une phrase. Très vite, les élèves ont aussi remarqué qu'il était préférable de noter et d'apprendre la conjugaison des verbes, au lieu de noter seulement l'infinitif. Sur mon conseil, ils se sont acheté les

*Langenscheidts Verb-Tabellen Französisch*²⁰³, ce qui leur a permis de manier la conjugaison des verbes tout seuls. Individuellement, selon les verbes notés et selon leurs besoins et intérêts, les élèves m'ont par la suite posé des questions sur les différentes conjugaisons et sur les verbes irréguliers.

Comme il ne fallait pas seulement savoir noter, mais aussi savoir apprendre par coeur le vocabulaire personnel, différentes stratégies qui peuvent faciliter la mémorisation ont été introduites. J'ai toujours introduit une seule stratégie dont j'ai ensuite exigé que tous les élèves l'utilisent pendant un certain temps, d'une part pour les habituer à cette stratégie, d'autre part pour qu'ils puissent voir si elle leur convenait. Tout d'abord, les élèves ont noté, après le nouveau mot, une phrase qui le contenait; on sait qu'on retient mieux les nouveaux mots dans un contexte que s'ils sont isolés.



Ensuite, ils ont ajouté un dessin au mot; une association facilite la mémorisation.



Pendant un certain temps, les élèves ont noté leur vocabulaire sur des fiches, et l'ont appris ainsi. Après le temps d'essai imposé par moi, environ 5 élèves ont continué à structurer et à apprendre le vocabulaire de cette manière, et se sont acheté un fichier.

Comme dernière stratégie de structuration du vocabulaire, les élèves ont appris à faire un *cluster*²⁰⁴, par exemple sur les vacances d'automne. Dans les deux exemples suivants, une élève a choisi de structurer son cluster selon le temps (la première, respectivement la

²⁰³ Hermann Willers (1974): *Langenscheidts Verb-Tabellen Französisch*. Unregelmässige und regelmässige Verben richtig konjugiert. Berlin: Langenscheidt.

²⁰⁴ Dans les modules, on parle de « Sachfeld » et de « Wort-Netz ».

deuxième semaine des vacances), tandis que l'autre élève a regroupé les expressions selon les lieux fréquentés pendant les vacances :



En classe, nous avons discuté la question de savoir comment les élèves apprenaient le vocabulaire, et ce qui marchait bien pour eux. Ils ont donné les réponses suivantes: répéter régulièrement, cacher soit la traduction allemande soit la traduction française, fixer le mot, dire le mot et l'écrire en même temps, apprendre les mots avant de s'endormir, marcher et prononcer le mot en même temps. J'ai souligné qu'il ne fallait pas mémoriser trop de mots à la fois, qu'il était vraiment important de répéter régulièrement les mots, et le fait qu'on retient mieux un mot si l'on combine les sens impliqués dans la mémorisation, par exemple si l'on écrit et prononce un mot en même temps, comme l'avait proposé un élève. Au début du semestre, quand la classe devait apprendre des mots à la maison, j'ai demandé dans la leçon

suivante à deux élèves comment ils les avaient appris et si ça avait bien marché. Ceci nous a permis de revenir sur certaines stratégies, et les autres élèves étaient soit confirmés dans leur choix (J'ai utilisé la même stratégie), soit incités à essayer une autre stratégie (Cette stratégie a bien fonctionné pour ma collègue, je vais l'utiliser moi aussi). Aux stratégies de structuration et d'apprentissage du vocabulaire se sont ajoutés les stratégies qui servent quand, lors d'une conversation, on ne sait pas un mot en français. Il en sera question dans le chapitre « Petites discussions en français avec un partenaire »²⁰⁵.

Le vocabulaire personnel a été testé régulièrement dans des petits tests écrits, dans lesquels les élèves devaient traduire les mots (allemand - français ou français - allemand) ou les utiliser dans une phrase. La préparation de ces tests individuels a pris beaucoup de temps, mais les élèves estimaient ce travail fait exprès pour eux, même si ces tests étaient notés. Ce n'était pas tellement le test écrit, mais l'investissement de la part de l'enseignante pour leur travail individuel qui les a motivés à poursuivre leur travail avec le vocabulaire personnel et à apprendre les mots notés parce que cet investissement leur a montré que ce travail était vraiment important et avait du poids.

2.3.1.2.2. La préparation d'une épreuve: apprendre à planifier et à structurer son travail

Un outil indispensable pour le travail autonome consiste dans la faculté à planifier et à structurer son travail individuel. La préparation de l'épreuve écrite sur l'unité 1 (module et livre) se prêtait bien à l'apprentissage de cette faculté parce que les élèves étaient motivés à préparer ce test le mieux possible et voyaient facilement qu'une bonne planification et structuration de leur travail allait les aider dans leur préparation. De plus, la première étape de tout travail autonome, la fixation des objectifs, était déjà faite par le livre: tous les objectifs étaient listés dans le livre, à la fin de l'unité 1. Nous y avons ajouté les objectifs poursuivis dans le module de l'unité 1: comprendre un texte semi-authentique facile, savoir répondre en allemand à des questions sur ce texte et disposer d'un vocabulaire personnel sur le sujet de la famille. De cette sorte, les élèves ont pu se concentrer sur l'étape n°2 dans tout travail autonome, à savoir son organisation.

En premier lieu, j'ai expliqué aux élèves combien il était important d'apprendre à planifier son apprentissage, c'est-à-dire à organiser son temps et à répartir les tâches. A cette fin, chaque

²⁰⁵ Voir le présent travail, p.9.

élève a réfléchi sur ce qu'il devait encore faire pour l'épreuve et a écrit un petit plan de travail. Il était important de ne pas perdre de vue les objectifs et de rester réaliste, par exemple de penser au fait qu'on avait aussi des devoirs à faire pour les autres branches et que le temps à consacrer à la préparation du test de français ainsi que la faculté de se concentrer étaient limités:

<u>Je prépare mon épreuve</u>				
Montag: 30min	Dienstag: 40min	Mittwoch: 1h	Donnerstag: 45-60min	= Total 145-150min → 2h 20min
Pers. Voc. 10min	Possessivpronomen	Den alles repetieren	Nachmal's kurz	
Normal Voc. 20min	Hörtext hören und Fragen beantw. 15-20min	lesen und verstehen: 10min	alles repetieren (nicht zu lange, da ich erst um 20:30 Uhr nach Hause komme)	

Je prépare mon épreuve

lundi: Ich übersetze im Buch S.7 den Text von Anne und lege es Frau Lang morgen in ihr Fach, damit sie es korrigieren kann. Ich schreibe schau mir noch mal's die Possessivpronomen auf dem Blatt an.

mardi: Ich suche mir auf der CD einen Text aus und schreibe probiere so viel wie möglich zu verstehen. Auf S.9 im Buch steht die Höflichkeitsform und diese schau ich noch mal's an. Ich mache das Vocabular von Unité 1.

mardi: Ich mache mein persönliches Vocabular und schreibe zu jedem Wort ein Satz. Ich mache das ganze repetitions Vocabular. Ich repetiere die letzten zwei Tage.

jeudi: Ich mache den Film und flüge alle 3 Tage noch mal durch.

En un deuxième temps, les élèves ont changé de place et ont lu le plan d'au moins un autre élève. Le but était de voir comment les autres allaient s'y mettre et de trouver, dans le plan du collègue, une bonne idée qu'on pouvait utiliser aussi dans sa propre préparation. Après la lecture, chaque élève a noté une bonne idée dans son journal de bord:

Elève 1 :

Une bonne idée de X : Hörtext aussuchen, versuchen zu verstehen

Elève 2 :

Une bonne idée de X : Ich bilde ca. 10 Sätze vom vocabulaire personnel

Une bonne idée de X : Wörter, die ich nicht konnte, 3mal schreiben

Elève 3 :

Une bonne idée de X : alte Prüfungen anschauen, Dossier repetieren

Une bonne idée de X : Fehler anschauen

Viel und häufig repetieren !

Par la suite, nous avons discuté ces idées, que nous avons surnommées « Tipps und Tricks », en classe²⁰⁶. Les élèves étaient très intéressés et concentrés. A la fin de cette séquence d'apprentissage et de mise en oeuvre d'une stratégie de structuration et d'organisation de son travail, j'ai rapidement fait un tour de classe pour que les élèves qui en avaient besoin puissent me montrer leur plan et discuter d'éventuelles insécurités ou questions.

Les élèves ont utilisé leur plan pour la préparation individuelle du test.

Une semaine avant le test écrit sur l'unité 2, les élèves ont de nouveau fait un plan de préparation, et l'ont discuté - si possible en français - avec leur partenaire, avant de se préparer au test à l'aide de leur plan. Dans la discussion de cette stratégie en classe²⁰⁷, menée après le test écrit, la plupart des élèves ont affirmé que la structuration et la planification du travail à l'aide d'un plan les aidait dans leur préparation. Deux élèves ont souligné que, selon eux, le premier test écrit avait été meilleur que le deuxième parce qu'ils avaient moins bien suivi leur plan dans la préparation du deuxième test. Un élève a exprimé le problème le plus grand dans le travail avec un plan : lors de sa constitution, il ne faut pas prévoir trop de travail par jour et laisser des marges de temps suffisantes pour arriver à le suivre. Sinon, le fait qu'on n'arrive pas à suivre son plan est très décourageant et démotivant, ce qui lui était arrivé. Une élève par contre a souligné que le travail avec un plan ne correspondait pas du tout à sa manière de travailler parce qu'elle préférait décider sur le moment ce qu'elle voulait

²⁰⁶ Cette discussion a été reprise avant le test sur l'unité 2 pour que les élèves puissent en profiter dans leur préparation. A ce moment-là, les élèves ont exposé des activités ou des stratégies qui les aidaient dans la préparation de leurs épreuves et qu'ils conseillaient à leurs camarades de classe. D'une part, ces conseils ont incité les élèves à essayer une nouvelle activité ou à mettre en œuvre une stratégie encore inconnue, d'autre part cela a permis aux élèves de réfléchir sur leur façon d'apprendre et sur ce qui marchait vraiment bien. Cette prise de conscience est primordiale pour tout apprenant parce qu'elle lui permet de s'orienter et de se fonder sur des activités et des stratégies jugées efficaces et utiles avant d'en utiliser d'autres.

²⁰⁷ La discussion des effets et de l'utilité d'une stratégie fait partie de la métacognition ou est, en d'autres termes, une stratégie métacognitive. Ceci nous montre à quel point la métacognition d'une part et l'apprentissage et l'utilisation d'une nouvelle stratégie d'autre part sont liés.

apprendre. Elle se considérait comme assez disciplinée pour consacrer, tôt avant une épreuve, du temps à la préparation d'un test, sans avoir besoin de la pression d'un plan de travail. A la fin de cette discussion, les élèves m'ont priée de leur donner du temps avant chaque épreuve pour écrire un plan de travail ; la majorité d'entre eux voulait continuer à travailler avec cette stratégie, mais les élèves estimaient que, s'ils devaient écrire un plan à la maison, ils n'auraient pas la discipline nécessaire pour se réserver du temps pour cette activité. Ils avaient fait l'expérience que ce travail de structuration était exigeant et leur demandait de la concentration et de l'investissement. J'ai volontiers satisfait à leur demande, et par la suite les élèves avaient toujours au moins une semaine avant un test écrit 30 minutes à leur disposition pour structurer et planifier leur travail. Les élèves qui ne voulaient pas travailler avec un plan, soit parce que cela ne correspondait pas à leur manière de travailler, soit parce qu'ils trouvaient que c'était du temps perdu, étaient libres de suivre une autre activité pendant ce temps, par exemple de commencer directement avec la préparation de l'épreuve. 16 des 23 élèves ont travaillé avec un plan pour se préparer à l'épreuve sur l'unité 3, et pour la préparation de l'unité 4, 11 élèves ont écrit un plan de travail. A la fin de l'année scolaire, 8 élèves se sont encore servis de cette stratégie.

L'implémentation de cette stratégie a montré qu'il faut introduire et utiliser une nouvelle stratégie dans un travail concret et qu'il faut l'utiliser régulièrement pour provoquer un changement dans le comportement des élèves. Même si, à la fin de l'année scolaire, seulement un tiers de la classe se servait encore de cette stratégie, le temps investi n'était pas du tout perdu, au contraire : ces huit élèves ont acquis une stratégie pour eux fondamentale et importante qu'ils utiliseront sûrement aussi par la suite, tandis que leurs camarades ont eu la possibilité de connaître une stratégie, de l'évaluer et de la juger, pour une raison ou une autre, peu adaptée à leurs besoins, et de l'échanger contre une autre. Le plan de travail a montré à tous les élèves qu'il faut, avant de se mettre à apprendre, se poser la question de savoir ce que l'on va faire et comment on va le faire, connaissance qu'ils ont transmise à leurs travaux individuels en classe.

2.3.1.3. Assumer la responsabilité de ses devoirs individuels

Rien ne soulève tant de surprise, d'émotions, voire d'indignation dans les réactions des enseignants comme des parents que l'idée d'un élève qui se donne ses devoirs lui-même. Les préjugés sont vite énoncés : les élèves ne sont pas capables de gérer les devoirs eux-mêmes, on leur en demande trop, et si c'est à l'élève de choisir du contenu ainsi que de l'ampleur de ses devoirs, il ne travaille pas du tout à la maison. « Donner les devoirs » est une activité

typiquement associée au travail du professeur, et donner aux élèves la responsabilité et le droit d'accomplir cette activité eux-mêmes équivaut pour beaucoup d'interlocuteurs à un abandon malsain de l'autorité de l'enseignant ainsi qu'à une perte sûre de la discipline en classe.

Ce chapitre décrit les différents pas qui ont permis aux élèves d'assumer, après un certain temps, la responsabilité de leurs devoirs. Dans la partie « Résultats » du présent travail²⁰⁸, nous nous occuperons de manière approfondie de la question de savoir de quelle nature étaient les devoirs auto-imposés, combien de devoirs les élèves se sont donnés par rapport aux élèves de la classe de contrôle, et si la formule « Un élève qui s'auto-impose ses devoirs ne s'en impose pas du tout » s'est avérée. De plus, nous nous pencherons sur l'attitude des élèves envers les devoirs auto-imposés, sur leur opinion et sur leur sentiment d'insécurité lié à la tâche certes difficile qui consiste à gérer les devoirs de manière indépendante.

Les élèves n'ont pas tout simplement été priés de se donner les devoirs eux-mêmes, mais ont été préparés à cette tâche et ont été suivis pendant un certain temps avant que je les laisse gérer leurs devoirs eux-mêmes. Ce suivi leur a permis de s'habituer lentement au fait qu'ils devaient assumer la responsabilité de leurs devoirs, acquérir la compétence nécessaire pour choisir des devoirs adaptés à l'objectif visé, et de diminuer, voire même de dissiper des sentiments d'insécurité ou de crainte.

Le premier pas consistait, dans la 13^{ème} leçon, dans une discussion sur les devoirs. Dans leur journal de bord, les élèves ont tout d'abord noté leur réponse personnelle à la question « Pourquoi faire les devoirs? Was ist der Sinn der Hausaufgaben? » qui a ensuite été discutée en classe. Voici quelques réponses:

Zu Hause arbeitet man selbständig. Denn der Lehrer ist nicht in der Nähe und die Schulkollegen auch nicht.

Wenn man Hausaufgaben bekommt hat das einen Vorteil, weil man dann das in der Stunde Gelernte nochmals überarbeiten oder üben kann. Dadurch geht dies ins Langzeitgedächtnis und man kann es. Wenn die Stunden einmal lange ausfallen könnte man es ansonsten vergessen und man müsste nochmals von vorne beginnen !

²⁰⁸ Voir p.9.

Der Sinn ist auch, Spass am Fach zu bekommen, und das kann man nur, indem man gut ist. Erst dann hat man Spass. Zum « Gut sein » muss man. Hausaufgaben machen (sehr wahrscheinlich).

Dass man sich sicher ist, dass man es kann.

Selbstvertrauen aufbauen.

Es kann auch verzweifeln. (sic)

Selbständig arbeiten.

Repetieren.

Pendant la discussion, j'ai posé la question de savoir si les devoirs étaient vraiment utiles ou si ce n'était pas du temps perdu. Les élèves étaient convaincus que les devoirs étaient indispensables et utiles. Selon eux, les devoirs leur permettaient de travailler de façon individuelle à la maison et de se rendre compte de problèmes qu'ils pouvaient ensuite discuter en classe. Ils les trouvaient utiles comme contrôle pour voir s'ils avaient vraiment compris la matière, pour apprendre de nouvelles structures et pour faire des exercices. Ils affirmaient que les devoirs augmentaient même la qualité de l'enseignement parce qu'on pouvait utiliser le temps ainsi gagné en classe pour apprendre de nouvelles choses et pour faire des activités impossibles à la maison, par exemple pour chanter ou pour faire un jeu. A ma grande surprise, aucun élève n'était de l'avis que les devoirs ne servent à rien; apparemment, la classe était très motivée - et à son tour surprise que justement l'enseignante mette en question la valeur des devoirs.

Après cette discussion intense et intéressante, j'ai prié les élèves de noter les devoirs qu'ils jugeaient utiles pour l'apprentissage du français. Ensuite, j'ai noté leurs propositions sur une affiche que j'ai fixée au mur²⁰⁹:

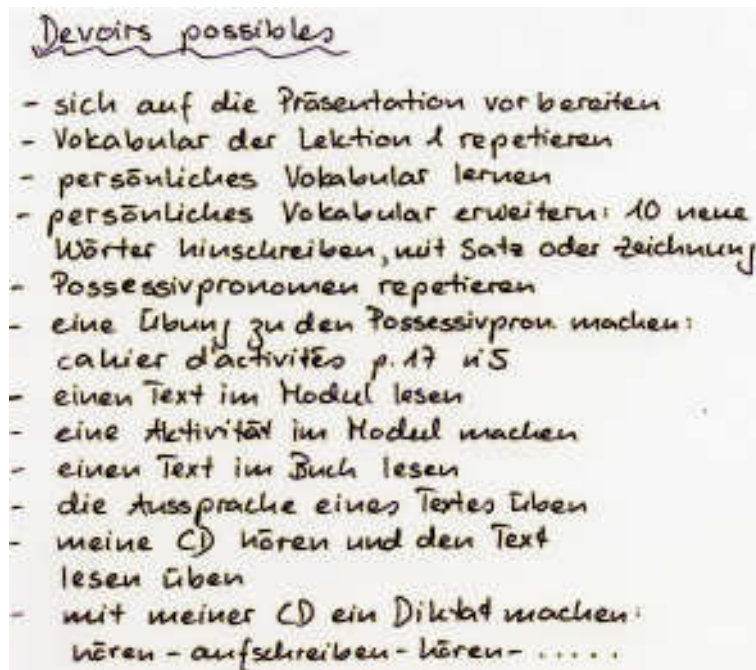
²⁰⁹ Cette affiche est restée collée au mur de la salle de classe pendant tout le premier semestre.

LES DEVOIRS

- Vokabeln lernen
- Projekt / Thema bearbeiten
- Rätsel
- Prüfungsverbesserung
- Tabelle machen
- Comics lesen
- Formen repetieren
- Über die Stunde nachdenken
- Text übersetzen
- mündlich üben
- Text schreiben
- Wandschreiben
- Filme schauen
- Bücher lesen
- Grammatik
- Witze schreiben

Comme dernière activité, les élèves ont noté dans leur journal de bord et dans leur agenda ce qu'ils voulaient faire comme devoirs. Ils pouvaient choisir une des activités listées sur l'affiche, mais aussi faire autre chose. Je leur ai indiqué un temps approximatif: un quart d'heure par leçon, donc une demi-heure parce qu'on avait eu une leçon double. Comme c'était la dernière leçon de la journée, chaque élève m'a, en sortant, donné la main comme d'habitude et m'a dit ce qu'il voulait faire comme devoirs. J'ai vite commenté les propositions, et surtout dit à quelques élèves qu'ils voulaient faire beaucoup trop de devoirs pour une demi-heure. Ceux-ci ont tantôt insisté qu'ils voulaient en faire autant, tantôt redimensionné le contenu de leurs devoirs. La plupart des élèves voulait lire une BD en français à la maison. Ils en avaient déjà une à la maison ou allaient l'emprunter à la bibliothèque de l'école. Par la suite, je leur en ai aussi apporté. Un élève voulait regarder une émission en français à la télévision, deux élèves voulaient entraîner l'expression orale, une d'entre elles en menant une discussion en français avec ses parents. Deux élèves allaient apprendre du vocabulaire et une élève était encore indécise.

Les fois suivantes qu'ils devaient décider eux-mêmes du contenu de leurs devoirs, je leur ai fait des propositions supplémentaires pour leur donner des idées en plus et pour leur donner de la sécurité. Ainsi, j'ai par exemple projeté les propositions suivantes (beaucoup plus traditionnelles que les propositions des élèves notées au mur):



Une autre stratégie pour leur donner plus de confiance en eux-mêmes en ce qui concerne le contenu des devoirs consistait dans le procédé suivant: Après une leçon avec beaucoup d'activités en classe, sous ma conduite, je leur demandais quels devoirs seraient utiles. Les élèves donnaient leurs idées que je notais vite au tableau noir. Après, je commentais brièvement leurs propositions et je leur donnais, en expliquant pourquoi, les devoirs prévus par moi dès la préparation de la leçon. Les devoirs proposés par moi figuraient toujours déjà au tableau noir parmi les idées des élèves. Ainsi, ils se sont rendus compte que j'avais les mêmes idées qu'eux et qu'ils étaient aussi doués que moi pour donner les devoirs. Ceci les a visiblement rassurés. Mon explication du choix les aidait à comprendre les critères selon lesquels je donnais les devoirs, comme par exemple « une activité qui sert à répéter la nouvelle matière et à voir si les élèves l'ont vraiment comprise », « une activité écrite parce qu'on a fait beaucoup d'oral en classe » ou « on a vu beaucoup de vocabulaire nouveau aujourd'hui, les élèves l'apprennent mieux à la maison qu'en classe parce qu'ils l'apprennent à des vitesses très différentes, et de manière très différente ». Après un certain temps, nous avons vite discuté de possibles devoirs utiles, puis c'était à chaque élève de choisir ceux qu'il jugeait les plus utiles pour lui. La brève discussion préalable leur a permis de voir que même si toute la classe avait travaillé ensemble et suivi les mêmes activités, il y avait toujours plusieurs possibilités et qu'une seule solution n'existait pas.

Pendant le premier semestre, les élèves se sont donné au moins une fois par semaine les devoirs eux-mêmes; généralement ils se les donnaient deux fois, et moi une fois par semaine. En tout, ils avaient trois fois des devoirs à faire (la classe avait quatre leçons de français par

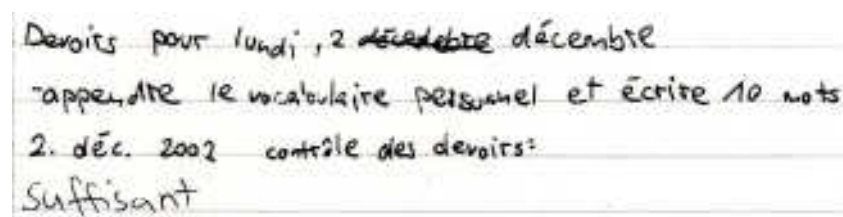
semaine, dont une leçon double), dont une fois de vendredi à lundi. Si c'était à moi de leur donner des devoirs de vendredi à lundi, je leur en donnais généralement peu, à l'encontre des élèves qui prévoyaient, selon leur programme du week-end, souvent plus d'une heure de travail pour le français. La semaine avant un test, c'était toujours aux élèves de gérer leurs devoirs, qui consistaient en la préparation de l'épreuve. De même, pendant les phases de travail individuel intense du deuxième semestre, les élèves se donnaient toujours les devoirs eux-mêmes, ainsi par exemple pendant les deux derniers mois de l'année scolaire. Un élève qui travaille de manière autonome sait le mieux ce dont il a besoin et quel travail il fait le mieux à la maison. Toute intervention de ma part aurait été irraisonnable, voire néfaste.

Les élèves ne devaient pas seulement apprendre à se donner les devoirs, mais aussi s'habituer à les contrôler mutuellement au début de la leçon suivante²¹⁰. Les deux premières fois, j'ai prévu relativement beaucoup de temps (15 min) pour cette activité, pendant laquelle j'ai fait le tour pour observer comment les élèves se contrôlaient et pour leur donner, si besoin en était, des conseils. Les élèves ont eu peu de problèmes avec cette activité et savaient comment il fallait tester le mieux leur partenaire. Malgré cela, j'ai demandé à quelques élèves comment ils avaient testé leur partenaire, afin que toute la classe ait un exemple comment on pourrait procéder.

Si un élève avait écrit un texte ou un exercice à corriger, son partenaire le lisait et essayait d'y porter, si possible, son grain de sel. Ensuite, il me le consignait pour que je le corrige, soit pendant une phase de travail individuel en classe, soit après la leçon.

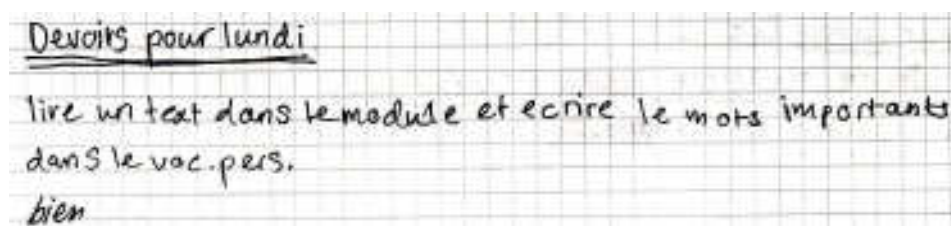
Après les deux premières fois, 5 à 8 minutes suffisaient pour le contrôle mutuel des devoirs. Après la moitié du temps, je disais normalement aux élèves de changer de rôle pour que les deux élèves soient vraiment contrôlés.

Le commentaire sur le travail était fait oralement. Quelquefois, les élèves ont écrit des petits commentaires dans le journal de bord de leur partenaire:



Devoirs pour lundi, 2 décembre décembre
apprendre le vocabulaire personnel et écrire 10 mots
2. déc. 2002 contrôle des devoirs:
Suffisant

²¹⁰ Je contrôlais toujours un élève moi-même, les autres 22 élèves de la classe se contrôlaient mutuellement.



Les partenaires pour le contrôle des devoirs changeaient soit selon mes indications, soit selon le choix des élèves.

Début décembre 2002, quand les élèves s'étaient déjà habitués à assumer la responsabilité de leurs devoirs et à les contrôler mutuellement, je leur ai apporté du matériel supplémentaire pour leur travail individuel en classe et à la maison. Il s'agissait de copies de différentes devinettes, de feuilles pour l'apprentissage thématique du vocabulaire, ainsi que de différentes BDs²¹¹. Par la suite, ils s'en sont souvent servis pour leurs devoirs individuels. Les feuilles de vocabulaire leur servaient à élargir leur vocabulaire personnel tandis que les devinettes étaient très appréciées parce qu'elles leur permettaient d'apprendre de manière ludique ou de faire, tout simplement, « autre chose », comme ils disaient. Les élèves utilisaient ces devinettes comme « petit sucre », comme un petit divertissement, tout en essayant d'améliorer leurs points faibles ou d'élargir leurs points forts par les devoirs individuels. Souvent, ils ont élargi et appris leur vocabulaire personnel, qui était devenu très important pour certains élèves, à la maison.

2.3.1.4. Petites discussions en français avec un partenaire

Lors de la 14ème leçon, j'ai introduit l'activité de la discussion à deux en français. Ces discussions avaient comme but linguistique de préparer les élèves, le mieux possible, à une situation de communication authentique en les habituant à se servir de différentes stratégies leur permettant de mener une conversation malgré leurs moyens linguistiques très limités, et de les habituer à courir des risques linguistiques. De plus, ces petites conversations leur permettaient de s'apercevoir de quel vocabulaire ils avaient encore besoin pour s'exprimer sur un certain sujet, ce qui leur a permis d'élargir leur vocabulaire personnel de manière efficace, gratifiante et motivante; chaque nouveau mot appris était par la suite à leur disposition dans

²¹¹ Helen Orme (1999): *Französisch kommunikativ: Alltagssituationen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Helen Orme (1999): *Französisch kommunikativ: Erste Wörter, erste Sätze*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Almuth Bartl (1996): *Rätseln mit Spass. Französisch*. München: Ars-Edition.

Les élèves ont particulièrement aimé les BDs de Boule et Bill, Quick & Flupke, Astérix et Obélix, Tintin, et Titeuf.

leurs petites conversations, ce qui facilitait immédiatement la communication. Les effets de ces petites discussions sur l'interlangue des élèves et sur leur manière de gérer une conversation sont discutés dans la partie « Résultats » du présent travail²¹². Au niveau de l'autonomie, ces discussions devaient habituer les élèves à travailler et à résoudre certains problèmes de nature linguistique de manière indépendante de l'enseignante. De plus, cette activité les forçait à travailler régulièrement avec des partenaires différents, et à s'adapter ainsi toujours de nouveau à un autre partenaire, soit au niveau linguistique, soit au niveau des intérêts et préférences personnels. Le travail autonome était souvent mené de façon individuelle par les élèves, et tout au plus interrompu par certaines phases de travail avec un ou deux partenaires ou par des questions et problèmes discutés avec le voisin. Les petites discussions en français à deux permettaient donc aussi aux élèves de travailler avec un partenaire et de pouvoir s'échanger même si, après, ils allaient travailler seuls.

La première discussion à deux a été menée le lundi suivant les vacances d'automne. Comme consigne, je leur ai dit qu'ils allaient discuter deux minutes en français sur le sujet « Mes vacances ». Au tableau noir, je leur ai noté le début de leur conversation: « Pendant les vacances, je... », ensuite les élèves se sont mis à discuter.

Les élèves n'étaient pas du tout étonnés et ne semblaient pas non plus être embarrassés ou insécurisés par cette nouvelle tâche assez complexe pour leur niveau de langue. Entre autres, nous n'avions pas encore entamé l'unité 2 du livre, qui répète la conjugaison des verbes avec « avoir » au passé composé (introduite dans *envol* 6, unité 17) et qui introduit la conjugaison des verbes avec « être ». Surtout les élèves qui n'avaient pas traité l'unité 17 à l'école primaire ou ceux qui se souvenaient mal étaient donc forcés à utiliser le présent.

Il est probable que le travail avec le manuel *envol* à l'école primaire, qui avait forcé avant tout la compréhension et l'expression orales, les ait aidés à gérer cette tâche. Comme la classe comptait 23 élèves et qu'il s'agissait d'une activité à deux, j'ai discuté avec une élève assez forte à l'écrit comme à l'oral, mais qui n'avait pas beaucoup de confiance en elle-même. Pourtant, elle s'est très bien exprimée. Quand elle ne savait pas un mot, elle ne se gênait pas du tout pour me le demander.

Les deux minutes écoulées, j'ai fixé au tableau noir une affiche avec le titre « Je ne connais pas le mot », et les élèves ont indiqué des stratégies auxquelles ils pouvaient avoir recours quand ils ne savaient pas un mot français dont ils avaient besoin. Voici leurs idées (les élèves ont parlé allemand, j'ai traduit leurs contributions en français):

²¹² Voir p.9.

- Je ne connais pas le mot:
- Je demande à qn.
 - Je regarde dans le dictionnaire
 - Je dessine
 - Je fais des gestes
 - Je le dis en allemand
 - Mon partenaire m'aide j'attends
 - Je cherche un mot parallèle
 - Je dis une autre phrase.

Ensuite, j'ai collé cette affiche au mur, où elle est restée pendant tout le premier semestre comme aide pour les élèves.

Une semaine plus tard, ils ont pour la deuxième fois mené une petite discussion en français. Cette fois, ils étaient libres dans le choix du sujet. Après la discussion, j'ai noté les sujets dont ils avaient parlé sur une affiche, et je l'ai collée au mur de la salle de classe. Lors des discussions suivantes, elle a été complétée. Il va de soi que, vu la diversité de sujets de conversations possibles, la liste n'était pas exhaustive, mais elle servait par la suite aux élèves qui ne savaient pas de quoi parler à trouver un sujet intéressant.

- SUJETS DE CONVERSATION:
- L'école
 - les animaux (domestiques)
 - les jeux vidéo
 - la télé
 - les loisirs
 - le sport
 - la famille
 - la forme personnelle
 - les histoires
 - le portable
 - Tu habites où ?
 - notre futur
 - les vacances
 - le week-end

Comme dernier élément de l'activité « mener une petite discussion en français », un travail avec et sur le vocabulaire personnel s'est ajouté. Après chaque discussion, les élèves avaient cinq minutes à leur disposition pour noter les mots les plus importants qui leur avaient manqué dans leur conversation. Ainsi, ils ont régulièrement élargi leur vocabulaire personnel de manière ciblée et efficace.

Par la suite, ces discussions libres ont été menées au moins deux fois par semaine au début de la leçon. Généralement, les élèves étaient libres dans le choix du sujet de conversation, quelques rares fois je l'ai imposé parce que l'unité traitait ce sujet (ma famille, le sport, mon plat préféré). Lors des petites discussions à deux, j'ai toujours discuté avec un élève et j'ai évalué son expression orale ainsi que sa manière de se débrouiller en général et sa disposition à courir des risques. Au début, les discussions ont duré une à deux minutes, à la fin de l'année scolaire, elles duraient jusqu'à cinq ou six minutes.

Quelquefois, les élèves devaient, après dix minutes de préparation, faire un enregistrement sur un certain sujet, par exemple parler des vacances de Noël ou raconter comment ils avaient passé la journée précédente. Ils trouvaient cet exercice très dur et difficile, mais d'une part les discussions à deux les avaient préparés à discuter et à s'exprimer de manière immédiate, et d'autre part ceci les a forcés à se servir absolument de toutes les structures et de tout le vocabulaire dont ils disposaient déjà.

A partir de janvier, après 54 leçons de français, les élèves devaient toujours parler français avec moi. A cette fin, nous avons noté dans le vocabulaire personnel les expressions les plus fréquentes dont ils avaient besoin pour m'adresser la parole. Ils étaient très motivés et se donnaient de la peine pour se faire comprendre, même si, au début, ils étaient encore un peu gênés. Grâce à leur investissement et à mon écoute bienveillante, nous sommes toujours arrivés à nous comprendre.

Les élèves ont bien aimé l'activité des petites discussions en français et se sont toujours investis pour se faire comprendre par leur partenaire. Ces petites discussions ont aussi eu un effet sur la solidarité en classe: elles ont permis aux élèves de mieux se connaître, et de s'échanger aussi avec des collègues de classe avec lesquels ils parlaient peu en dehors des leçons. Pour ma part, j'étais étonnée de voir qu'ils menaient les premières discussions à deux tout à fait naturellement. Ceci m'a montré qu'ils étaient déjà assez sûrs d'eux mêmes et de leurs capacités, prêts à courir des risques et à travailler de manière indépendante de moi.

2.3.1.5. Métacognition

Afin de montrer aux élèves qu'il est aussi important de prendre de temps en temps un peu de recul par rapport à son travail et à son apprentissage, ce qui permet de l'évaluer et de mieux s'orienter, nous avons de temps en temps mené de petites discussions en allemand sur des

sujets divers. Quelquefois, les élèves ont noté leurs réflexions personnelles dans leur journal de bord. Tous ces textes ont été écrits en allemand: la réflexion sur le processus d'apprentissage et sur ses résultats était plus important que l'utilisation de la langue française. L'obligation d'écrire ces textes en français aurait bloqué la plupart des élèves et les aurait empêchés de passer au niveau métacognitif.

Les réflexions métacognitives ont toujours été incitées par moi; il est très difficile pour un apprenant de faire ces réflexions sur son initiative, et souvent les apprenants sont d'avis qu'il s'agit d'une perte de temps si on ne leur en montre pas l'importance.

A part les réflexions sur les avantages et désavantages du travail de groupe, des devoirs, et de certaines stratégies, dont nous avons déjà parlé dans les sous-chapitres précédents, les élèves ont réfléchi sur des questions qui devaient leur permettre de se connaître un peu mieux en tant qu'apprenant et d'évaluer mieux la qualité de leur performance. Le but était que les élèves, conscients de leurs points forts et faibles, ciblent mieux leur apprentissage et se concentrent, lors des phases de travail autonome, soit sur un point faible qu'ils voulaient améliorer, soit sur un point fort qu'ils voulaient approfondir.

Ainsi, ils se sont par exemple posé les questions suivantes: Comment est-ce que j'ai travaillé aujourd'hui, pendant la phase de travail autonome? Qu'est-ce que je sais bien faire, et qu'est-ce que j'aimerais encore améliorer? Est-ce que je me suis préparé de manière efficace au test? Quelle était la difficulté du test écrit en général, et comment est-ce que j'ai résolu les différentes tâches qu'il contenait?

4.11.02

Die Prüfung an sich war wahrscheinlich nicht so schwer, ich denke, dass ich einfach zu wenig auf sie geübt hatte. So sind mir einige dumme Fehler unterlaufen, die nicht hätten passieren sollen. Dadurch, dass ich zu wenig geübt habe, ist sie mir sehr viel schwerer erschienen.

Mühe hatte ich vor allem mit dem Üben, da ich nicht wusste, wie und wo ich anfangen sollte. Ich habe mich nicht sehr stark an meinen Plan gehalten, da ich dachte, es schon zu können und wie gesagt nicht wusste, wo anfangen.

Doch glaube ich, mit dieser Prüfung eine interessante Erfahrung gemacht zu haben.

4.11.02

Zur Prüfung

Das habe ich gut gemacht :

Das Textverständnis ist mir sehr gut zugekommen (sic) . Ich habe fast den ganzen Text verstanden. Es war sogar sehr spannend, etwas über « Der Herr der Ringe » zu erfahren.

Das will ich nächstes Mal besser machen :

Einige Wörter die an der Prüfung gekommen sind habe ich nicht gut genug gelernt. Ich habe nämlich vor der Prüfung hauptsächlich nur den neu gelernten Stoff repetiert. Die alten Wörter habe ich fast nicht mehr angeschaut. So ist es halt gekommen dass ich einige Wörter nicht mehr richtig im Kopf hatte und sie deshalb auch falsch geschrieben habe.

Les élèves ont noté leurs réflexions sur la question de savoir quelle était leur performance pendant le petit exposé sur leur famille :

Après la présentation

3 octobre 2002

Die Präsentation ist mir fast so gut wie zu Hause gelungen. Trotzdem habe ich ein paar Fehler gemacht, die ich nicht korrigiert habe, denn ich wollte meinen Kurzvortrag nicht unterbrechen. Wenn man Informationen weitergibt ist es wichtig, laut und deutlich zu sprechen. Das ist mir gelungen. Das nächste Mal werde ich noch mehr ins Publikum schauen.

25 octobre 2002

Après la présentation

Ich denke, dass die Präsentation ok gelaufen ist, aber nicht super. Ich habe einmal einen Satz vergessen und musste darum fast lachen. Zum Glück ist er mir dann doch noch in den Sinn gekommen, denn ich habe schon fast die Konzentration verloren weil ich so aufgeregt war.

Mir hat es am meisten Mühe gemacht, die Sätze auswendig zu lernen. Manchmal hat mir die Aussprache auch Mühe gemacht. Man muss darauf achten, dass man langsam und deutlich spricht.

En classe, nous avons aussi établi les critères qui permettent de juger du niveau d'une certaine performance. Ainsi, nous avons discuté des critères d'une bonne présentation orale, et j'ai

noté les présentations sur la famille (premier semestre) et sur leurs loisirs (deuxième semestre) selon ces critères²¹³.

Les effets de ces réflexions sur la manière de travailler des élèves sont difficiles à observer et à mesurer, et certainement d'une ampleur très différente d'un élève à l'autre. Généralement, les élèves ont suivi les discussions avec intérêt et y ont très bien participé. Le fait qu'ils étaient capables, lors du deuxième semestre, de gérer des phases de travail autonome plus longues, est certes un argument en faveur de ces réflexions métacognitives.

2.3.1.6. Structure typique d'une leçon qui met au centre le travail autonome des élèves

Dans la description de ses leçons, Leni Dam propose pour le travail visant l'autonomie des élèves une structure de leçon que j'ai introduite aussi dans ma collaboration avec la classe pilote :

- « - « Input » from the teacher
- « Fixed procedures »
- « Free activities »
- Homework for the following lesson(s)
- « Together » – a whole classe session, including evaluation »²¹⁴

Cette répartition de la leçon, qu'il s'agisse d'une leçon double ou d'une seule leçon de 45 minutes, a bien fonctionné.

Par la suite, je vais décrire brièvement quelques-unes de ces leçons et le contenu du travail autonome des élèves.

Le vendredi, 6 décembre 2002, j'ai simplement écrit la structure de la leçon au tableau noir et j'ai indiqué aux élèves quand il fallait passer à la prochaine étape. A ce moment-là, ils étaient déjà habitués aux différentes formes de travail et à travailler de façon individuelle sans avoir constamment recours à moi. Ils ont aussi constitué des groupes lors de la phase de travail autonome et lors de la dernière activité sur leur initiative. La structure de la leçon était la suivante:

1. Contrôle des devoirs
2. Petite discussion et vocabulaire personnel

²¹³ Les deux feuilles d'évaluation se trouvent dans l'annexe, pp.534-535.

²¹⁴ Dam, 1996, p.32.

3. Travail libre pendant 15 minutes²¹⁵
4. Devoirs individuels
5. Jeu en groupe: jeu de famille sur la prononciation

Cette structure de leçon a l'avantage que différentes formes sociales de travail y figurent: travail individuel pendant la phase de travail libre (si l'élève ne choisit pas de travailler avec un partenaire ou dans un groupe plus grand), travail avec un partenaire et travail de groupe. Ainsi, les élèves peuvent apprendre en collaboration avec d'autres apprenants (apprentissage social), même s'ils travaillent seuls pendant la phase de travail autonome.

Pendant le travail libre, les élèves ont accompli les activités suivantes: Deux élèves ont lu une BD ensemble, sept élèves ont lu dans une BD tout seuls, cinq élèves ont travaillé leur vocabulaire avec des feuilles de vocabulaire, neuf élèves ont fait une devinette. A propos des activités choisies par les élèves, il faut souligner que je leur avais apporté du matériel supplémentaire (copies de devinettes et de feuilles permettant d'élargir le vocabulaire personnel, ainsi que différentes BD de Boule et Bill, Titeuf et Astérix) deux leçons auparavant. Il s'entend de soi que les élèves voulaient donc travailler avec le nouveau matériel.

Selon mes observations notées tout de suite après la leçon, les élèves ont passé d'une activité à l'autre sans problèmes, se sont sentis à leur aise et ont travaillé de manière concentrée.

Le six janvier 2003, pendant une leçon double structurée de la même façon (contrôle des devoirs - discussion à deux avec vocabulaire personnel - travail libre - devoirs auto-imposés - séquence de travail en groupe ou en classe), les élèves ont travaillé pendant 45 minutes de manière indépendante avec le module de l'unité 3. Pendant cette séquence, ils ont travaillé beaucoup plus en groupe que pendant la séquence décrite précédemment: six élèves ont travaillé seuls, 4 groupes ont travaillé à deux, et trois groupes ont travaillé à trois.

A la fin du premier semestre, les élèves étaient capables de travailler de manière autonome avec le module de l'unité 4 sur le sport, qui prévoit d'ailleurs le travail autonome des élèves dans la lecture des textes proposés. Pendant 5 leçons, structurées toujours selon le modèle décrit au début de ce sous-chapitre, les élèves avaient en tout deux heures et demie à leur disposition pour arriver aux objectifs suivants: lire au moins deux textes et noter et apprendre

²¹⁵ Comme il s'agissait d'une seule leçon de 45 minutes, cette phase était relativement courte. Lors d'une leçon double, elle était plus longue, ce que les élèves préféraient.

le vocabulaire personnel y correspondant, et se préparer à une discussion sur le sport préféré, ou sur le sport en général, discussion qu'ils devaient ensuite mener avec moi²¹⁶. Pour tester la compréhension des textes, j'avais préparé des feuilles avec des questions ou des exercices pour les élèves. Ils pouvaient s'en servir selon leurs besoins.

La plupart des élèves ont décidé de travailler seuls, tout d'abord sur des textes de niveau facile ou moyen. Seuls deux élèves ont tout de suite choisi le texte « Le saut d'obstacles, c'est plus spectaculaire »²¹⁷, de niveau difficile, parce qu'elles s'intéressaient aux chevaux, et l'ont travaillé toutes seules. Plusieurs élèves ont décidé de joindre leurs forces pour arriver à lire le texte le plus difficile du module, qui parlait d'un sujet qui les intéressait vivement: le snowboard²¹⁸. Ainsi, deux groupes à deux et un groupe à trois se sont penchés sur ce texte. Ceci montre qu'à ce moment-là, les élèves étaient conscients des avantages du travail de groupe, et capables de choisir cette forme de travail selon leurs besoins. Tous les trois groupes ont travaillé de manière concentrée et efficace, de même que la classe en général: au lieu de ne lire que deux textes, comme je le leur avais demandé, les élèves ont lu en moyenne 4 textes. Ce chiffre souligne aussi que le sujet du module, les sports, les a vivement intéressés et qu'ils voulaient s'informer plus sur certains sports spécifiques décrits dans les textes.

Voici, à titre d'exemple, deux extraits de cahiers d'élèves dans lesquels ils ont régulièrement noté le travail accompli ainsi que leurs devoirs individuels :

²¹⁶ Cette discussion a été enregistrée et notée.

²¹⁷ Klee, Peter / Klee, Suzanne: Module *Les sports*, unité 4, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001, p.9.

²¹⁸ Il s'agit du texte « Le snowboard, c'est une manière de s'éclater! », p.12 dans le module *Les sports*.

22. januar 2003

J'ai fait:

- a) j'ai discuté avec Stefanie de sport *
- b) j'ai lu le texte dans le module de 1 sans d'obstacles.

j'ai écrit le mots dans le vocabulaire personnel.

Deroirs pour lundi, 3 février 03

Ich lerne den Text, les sport* auswendig, lerne das voc. pers, repetiere die Wörter von 1, 2 und 3 und wenn ich noch Zeit habe, mache ich ein Rätsel.

J'ai fait 24.1.03

- a) j'ai discuté avec Taben de week-end
- b) j'ai lu "Une jeune fille exceptionnelle" et "Le Brésil, roi du foot".
- c) j'ai écrit 76 mots dans le vocabulaire personnel.

a²) j'ai discuté avec Madame Lang sur mon sport

Pour se préparer à la discussion sur le sport, beaucoup d'élèves ont écrit un texte sur ce sujet, d'autres se sont entretenus à deux sur leur sport préféré. Quelques élèves m'ont donné leur texte pour la correction, d'autres ne l'ont pas fait corriger. Dans leur discussion avec moi, ils ne pouvaient pourtant pas simplement reproduire ce texte; je leur ai aussi posé des questions auxquelles ils n'étaient pas préparés pour voir s'ils étaient assez souples pour réagir. La composition écrite du texte les a aidés à s'apercevoir du vocabulaire dont ils avaient besoin pour parler de leur sport préféré - ou pour expliquer, pour les moins sportifs, pourquoi ils préféraient d'autres activités au sport. Avant la discussion, ils avaient ainsi le temps d'apprendre ce vocabulaire personnel.

Les deux textes suivants permettent d'obtenir une idée du niveau de l'interlangue des élèves :

Mon sport

Je n'ai pas un sport préféré. J'aime le basket, le foot, le nager, ...
 ect. Pendant l'école, je fais du sport dans le trois leçon à une
 semaine. Après l'école, je fais peu de sport. Mais, je danse, ^{Mais je ne suis pas grave.}
 c'est un sport aussi pour le poulmon. Je vais avec mon planche à
 roulette de ^{à l'école et à la maison.} à l'école et à la maison. Nous avons (ma famille)
 un appartement près de lac de Zurich. Dans l'été, je vais
 environ 150-200 mètres et je suis à le lac. Naturellement, je nage beaucoup.
 Dans l'école, je n'aime pas le sport de terre, l'athlétisme.
 Mais, j'aime les jeux, basket, foot, volley...
 Autrefois, j'ai fait du karte et j'ai allé dans un club de foot.
~~C'est très~~ Mais, le entraîneur de foot a été mauvais.
 Maintenant, j'ai plus.

es sont
 Mes sports préférés ~~est~~ l'équitation, le badminton et la natation.
 Je fais ^{de} l'équitation dans ^{au} ~~le~~ ^{le centre} équestre
~~à Forch~~ une fois par semaine. Je fais du cheval dans la salle
 d'équitation, mais quelquefois je fais du cheval aussi dehors. Je
 fais du cheval sur les poneys et les chevaux qui ont un mètre quarante et
 plus. J'aime les chevaux, ~~et~~ mais le plus j'aime les poneys.
 Autrefois j'ai fait du sauvetage, ^{plongée} et nager normal dans le club ~~et~~ à Kusnacht.
 Une fois par semaine je vais au badminton.
 J'aime beaucoup les tournois, mais je ne peux pas aller toujours.
 J'aime presque tout la discipline.

* L'année passée j'ai fait le brevet pour sauver des enfants.

2.3.2. Deuxième phase du travail: Mettre en oeuvre tous les outils acquis pendant le premier semestre pour gérer des séquences de travail autonome plus longues

Pendant le deuxième semestre, les piliers qui avaient été introduits au cours du premier semestre, et sur lesquels l'apprentissage reposait, sont restés et ont été consolidés. Les élèves ont réfléchi, sur mon incitation, sur leur façon d'apprendre et ont évalué leur apprentissage. Ils ont approfondi l'utilisation de certaines stratégies et en ont connu et mis en oeuvre d'autres. A l'intérieur de la structure typique d'une leçon visant le travail individuel organisé par les élèves, les discussions à deux ont continué et ont duré de plus en plus longtemps, le vocabulaire personnel a été élargi et travaillé, et les élèves ont assumé plus fréquemment la responsabilité de leurs devoirs.

Pendant deux phases de travail autonome plus long, les élèves ont eu la possibilité de mettre en oeuvre ces outils leur permettant un apprentissage satisfaisant. Ces outils ne seront donc plus décrits séparément, mais, si nécessaire, dans la description du travail qui s'est déroulé en classe.

2.3.2.1. Travail de projet

Pendant le premier semestre, nous avons mis en oeuvre et discuté les différentes formes sociales de travail ainsi que différentes activités avec leurs avantages et désavantages. Les élèves avaient connu, à des moments différents, les étapes de tout apprentissage: fixer un objectif - organiser et structurer son apprentissage - gérer le déroulement du travail - évaluer ce travail. Dans le travail avec les devoirs individuels par exemple, ces étapes étaient présentes : les élèves se fixaient eux-mêmes un but, le suivaient dans leur travail individuel à la maison avec le matériel de leur choix et l'évaluaient ensuite avec un partenaire. Pourtant, je n'étais pas sûre si les élèves étaient vraiment conscients de cette structuration de leur apprentissage en différentes étapes, et les objectifs visés étaient, pour certains élèves, souvent très réduits ou à court terme.

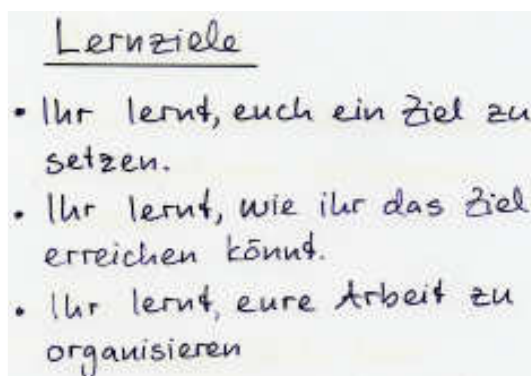
Le travail de projet décrit dans ce chapitre devait permettre aux élèves de se rendre compte de ces étapes, et de les lier de manière consciente. De plus, la fixation d'un objectif un petit peu plus vaste devait s'imposer. Comme nous verrons dans la description de ce travail, la première étape était en fait la plus difficile pour les élèves: certains ont fait l'expérience qu'ils avaient visé des buts qui demandaient plus de temps que celui de quatre leçons que le projet leur accordait. Pourtant, je ne suis jamais intervenue quant au choix des objectifs: j'estimais que cet échec était important parce que les élèves allaient ainsi apprendre à ajuster leurs

objectifs au temps à leur disposition - et vice versa - , ou parce qu'ils allaient se rendre compte de la complexité d'un objectif visé. Si j'étais intervenue, je leur aurais volé la possibilité d'apprendre à se fixer des objectifs réalisables; ils ne se seraient pas souvenus de leur faute, et l'auraient probablement refaite.

Tandis que certains projets s'étendent sur tout un semestre, le premier travail de projet dans la classe pilote s'est étendu sur peu de temps: en tout, il a duré 5 leçons. J'ai limité le temps dans le souci de ne pas trop exiger des élèves et dans la pensée qu'un apprentissage autonome pendant un laps de temps assez limité était plus facile à gérer. De plus, les différentes étapes de l'apprentissage se suivaient ainsi plus immédiatement dans le temps, ce qui devait faciliter aux élèves la perception de leur apprentissage comme un processus contenant et liant ces étapes²¹⁹. Dans une deuxième étape, celui du travail autonome sur l'unité 7 d'envol 7, les élèves devaient par la suite décider de façon autonome des différentes étapes de leur apprentissage pendant un laps de temps plus étendu.

Le projet a commencé la première semaine du semestre printanier, après les vacances de sport, avec la fixation et l'organisation du travail. Les différentes activités et leur évaluation se sont ensuite déroulées pendant la deuxième semaine²²⁰.

Lors de la première leçon, j'ai introduit le travail de projet en projetant les objectifs concernant le processus d'apprentissage en soi qui allaient être au premier plan:

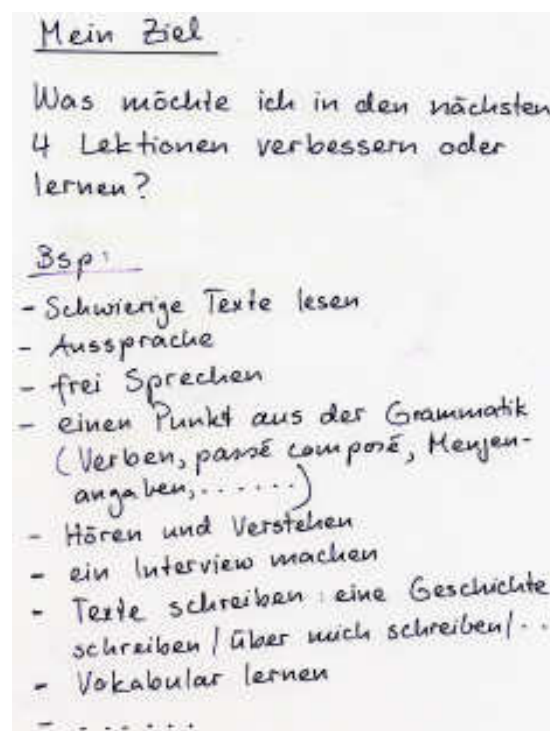


²¹⁹ Dans le travail hautement autonome, les élèves ont aussi la possibilité de décider du temps qu'ils veulent investir pour atteindre un but. Dans la classe de contrôle, les élèves n'ont jamais eu cette possibilité. Si la collaboration avec la classe pilote avait duré plus longtemps, cette décision quant au temps investi aurait constitué une étape de plus sur le chemin vers l'apprentissage autonome.

²²⁰ Le projet s'est déroulé plus exactement le mardi, 25.2.2003 (1 leçon), le lundi, 3.3.2002 pendant une leçon double, et le mardi, 4.3.2003 pendant une leçon double.

La particularité de ces objectifs était le fait que les élèves allaient les atteindre tout en les accomplissant et en les remplissant avec un contenu. La seule possibilité d'apprendre à se fixer un objectif par exemple était le fait de se fixer un objectif, donc le *learning by doing*.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de réfléchir à ce qu'ils voulaient apprendre ou améliorer pendant les quatre leçons à suivre, et de le noter dans leur journal de bord. Pour leur donner des idées, j'ai projeté quelques objectifs possibles, de niveau et de contenu très différents:



Après cette étape, chaque élève a brièvement dit comment il voulait employer le temps à sa disposition. Ceci a permis aux élèves de trouver d'éventuels partenaires qui avaient le même objectif. Tandis que quelques élèves préféraient travailler seuls, d'autres ont formé des groupes de travail. A l'aide d'une affiche, les élèves qui travaillaient de manière individuelle de même que les groupes ont planifié leur travail en décidant par exemple des activités à suivre pour atteindre leur but, et du matériel avec lequel ils voulaient travailler:

Groupe: Gabriela, Livia,
Daphne, Larissa
But (Ziel): Fragen stellen können
(richtig!!!)

Activités:
(= Das machen wir)
- Fragen lernen
- Interview

Matériel: Gramm. Blätter (über
Fragen)

Groupe: Malin & Maya

But: Besser frei sprechen, verstehen

Activités: viel Diskutieren, mit ohne deutsche
Wörter, mit Frau lang sprechen,
Hörtexte verstehen lernen, wichtige
Wörter ins Vocabular personell schreiben.

Matériel: Hörtexte

Toutes les affiches ont été fixées au mur, pour permettre aux autres de voir ce que leurs collègues de classe avaient décidé de faire.

S'ils avaient besoin de matériel dont ils ne disposaient pas, ils pouvaient s'adresser à moi. Ainsi, les élèves m'ont priée d'apporter le matériel suivant pour leur travail, qui allait commencer la semaine d'après: des textes auditifs de niveau différent, des lectures difficiles, des magnétophones pour pouvoir s'enregistrer ou écouter des textes, une explication de grammaire sur les différentes possibilités de formuler des questions et sur la structure de la phrase avec des exercices, un test sur les quantités.

Pendant les quatre leçons suivantes (deux fois une leçon double, ce qui leur a permis de suivre leur travail de manière intensive), les élèves se sont organisés de la manière suivante:

♦ Gabi, Laura, Daniela et Lia font un travail de groupe sur les questions. Elles travaillent la grammaire et les exercices que je leur ai apportés, notent les mots interrogatifs et les apprennent. A la maison, elles apprennent les différentes formulations de questions et préparent des questions pour une interview. Au début de la troisième leçon, elles me prient de corriger leurs questions, puis elles enregistrent des interviews. A la fin de la quatrième leçon, elles me prient d'écouter ces enregistrements en faisant particulièrement attention à leur prononciation; un de leurs objectifs est l'amélioration de la prononciation.

♦ Maria et Manuela écoutent des enregistrements de manière très concentrée, prennent des notes et répondent à des questions de compréhension que je leur ai préparées. Au début de la troisième leçon, elles me montrent leurs notes et leurs réponses, puis elles continuent dans leur travail. Pendant la quatrième leçon, elles discutent en français.

♦ Rahel et Samuel veulent améliorer leur prononciation ainsi que leur expression orale. Pour y arriver, ils notent d'abord des conjonctions et des mots interrogatifs importants dans une conversation, puis ils entament une discussion. Pendant la première leçon, Nathalie les joint, au début de la deuxième leçon, ils accueillent aussi Tamara et travailleront alors à quatre. Ils discutent à quatre et corrigent mutuellement leur prononciation ainsi que les fautes dont ils s'aperçoivent. Au début de la troisième leçon, ils discutent la question de savoir comment ils veulent continuer leur travail. Ils se décident de travailler les questions, ce que Rahel et Samuel avaient noté comme objectif dès le début: ils lisent la grammaire et font des exercices. Pendant la quatrième leçon, Samuel décide de travailler seul: il avait aussi comme but d'élargir son vocabulaire personnel, ce qu'il veut encore entreprendre. Tamara, Rahel et Nathalie sont un peu frustrées: elles trouvent qu'elles n'ont pas atteint leur but (améliorer leur expression orale) parce que cela demande beaucoup plus de temps. Elles changent d'objectif et travaillent leur compréhension orale avec des textes auditifs.

♦ Jill, Georges et Tamara veulent améliorer leur expression orale. Dans ce but, ils enregistrent leur conversation qu'ils veulent, dans un deuxième temps, analyser. Après une leçon, Tamara se plaint: Jill ne se concentre pas et s'occupe toujours d'autre chose; elle ne peut pas continuer de travailler de cette façon. L'autre groupe qui a comme but d'améliorer la prononciation ainsi que l'expression orale lui propose de se joindre à eux, ce qu'elle fait volontiers.

Georges et Jill poursuivent leur collaboration, mais changent d'activité: ils s'occupent de la compréhension de textes auditifs.

♦ Nathalie a décidé de lire un petit livre qu'elle a trouvé à la maison. Mais après 25 min. de travail, elle est complètement démotivée: le texte est beaucoup trop difficile pour elle, et elle n'a même plus envie de lire des textes plus faciles. Sur sa demande, elle peut joindre le groupe de Samuel et de Rahel.

♦ Kaspar veut améliorer la compréhension de textes écrits. Dans ce but, il lit un texte de niveau difficile, et cherche à comprendre aussi les détails. De temps en temps, il s'adresse à moi pour vérifier s'il a bien compris une expression.

♦ Katherine et Barbara travaillent sur l'indication des quantités. Elles relisent la grammaire et font des exercices avant de faire, pendant la troisième leçon, le test que je leur ai écrit sur leur demande. Au début de la quatrième leçon, elles me prient de le corriger. Ensuite, elles travaillent de manière indépendante: Katherine lit une petite histoire tandis que Barbara répète son vocabulaire personnel.

♦ Sonja travaille avec la grammaire d'*envol*, avant tout sur les adjectifs. Elle copie les règles et les apprend par cœur, puis elle se penche sur le vocabulaire dans son vocabulaire personnel et dans le livre.

♦ Andreas a décidé d'élargir son vocabulaire personnel. Il connaît bien trop peu d'adjectifs qu'il trouve utiles pour décrire une chose et pour s'exprimer de manière plus détaillée dans une conversation. Il note donc tous les adjectifs qu'il juge nécessaires, avec leur traduction, et les apprend par cœur après avoir fait corriger la liste par moi:

haasstäubend	: scandaleux (-euse)
tief	: profond (e)
fetthaltig fettig	: gras(se)
neuf	: neuf (ve)
nett	: gentil
fügsam	: docile
glasklar	: limpide
tolerant	: tolérant(e)
kindlich	: puéril (e)
fröh	: tôt
gehörlos	: sourd (e)

♦ Lukas et Markus veulent s'occuper de leur expression orale. Dans ce but, ils travaillent avec le petit magnétophone que Lukas a apporté exprès pour ce travail. Dans un premier temps, ils discutent et se corrigent mutuellement comme ils l'avaient prévu sur leur affiche, puis ils inventent une histoire, qui se déroule dans un restaurant, et enregistrent une petite pièce radiophonique. Après une leçon, Manolo et Anton, les rejoignent. Pendant la première leçon, ils ont travaillé leur expression orale en discutant en français et en notant le vocabulaire jugé utile. A quatre, ils continuent l'enregistrement devant l'école. Dans la quatrième leçon, ils me prient de les suivre pour écouter leur enregistrement et pour évaluer leur histoire ainsi que leur français en général.

♦ Fabrice, élève bilingue, veut améliorer son orthographe. Dans ce but, il travaille avec le vocabulaire et copie tous les mots difficiles à écrire. Pendant la troisième leçon, il me prie de faire une dictée avec lui.

♦ Lucien, élève bilingue, veut programmer son ordinateur en français. Malheureusement, son petit programme ne fonctionnera jamais. Pendant la quatrième leçon, il commence à dessiner une BD avec des bulles en français.

Dix minutes avant la fin des deux leçons doubles, le lundi et le mardi, les élèves ont noté combien ils étaient contents de leur façon de travailler à l'aide d'un symbole facile mais très expressif: un *smiley*. À côté de leur face radieuse, souriante, neutre, mécontente ou furieuse ils ont noté pourquoi ils éprouvaient ce sentiment vis-à-vis du travail accompli. Cette petite évaluation devait leur permettre de se rendre compte de leurs émotions, importantes dans tout processus d'apprentissage, de prendre du recul face à leur manière de travailler, de continuer à travailler de la même façon s'ils étaient contents de leur performance, ou bien de changer d'activité ou de comportement s'ils n'en étaient pas satisfaits. Cette forme d'évaluation a très bien fonctionné. Les élèves ont aimé la façon ludique mais précise d'exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement. Naturellement, ils se sont toujours donné les devoirs eux-mêmes.

Les deux évaluations suivantes proviennent des deux groupes dont nous avons déjà vu les affiches avec les buts. Il s'agit du groupe de Maria et de Manuela (premier exemple), et du groupe des quatre filles qui veulent apprendre à poser des questions (deuxième exemple). Le deuxième exemple montre comment les devoirs individuels bien choisis ont aidé une élève à atteindre le but visé, ce dont elle est visiblement contente.

MEIN ZIEL:

25. février 2003

Frei sprechen

Was wir machen wollen:

- Diskutieren
- Besser verstehen



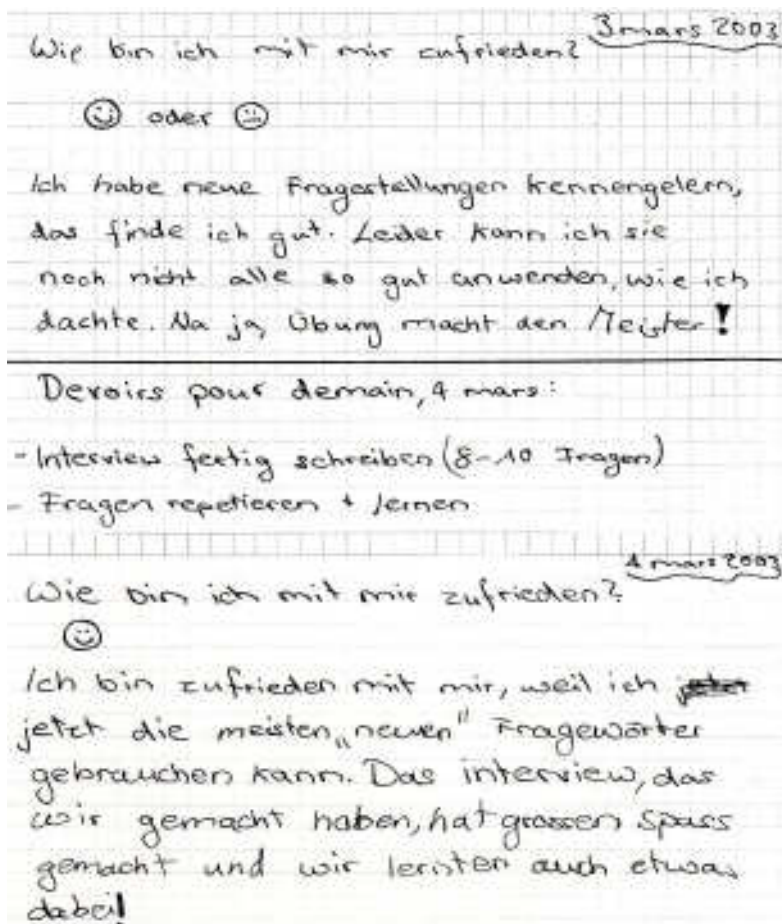
Wir haben kaum was
verstanden beim Hörtext,
beim Diskutieren konnten
wir viele Wörter nicht,
aber ich glaube, trotz allem
habe ich auch ein bisschen
was gelernt.

3.3.03



Ich bin sehr zufrieden, es lief
heute einfach viel (!) besser. Beim
Hörtext haben wir vieles richtig
gehört und auch mehr verstanden,
beim Diskutieren haben wir zwar
viele nicht gewusst, aber es lief
besser. Ich habe einiges gelernt
während der 5 Lektionen, und
hoffe, dass wir das wiederholen.

4.3.03



La description brève du travail des élèves ci-dessus montre que la constitution des groupes était assez souple pour accueillir ou pour laisser partir un participant selon ses besoins. Les élèves se sont toujours orientés vers les objectifs fixés au début du travail, de sorte qu'ils trouvaient naturel d'accueillir, dans un groupe, un élève qui s'était donné le même but. De même, ils étaient capables de changer d'objectif si celui-ci s'avérait trop difficile, et ont montré une certaine souplesse dans ce choix. Certains groupes ont travaillé de manière très ciblée, ce qui est aussi apparu dans l'évaluation précise du travail qu'ils exigeaient de ma part; ils n'avaient pas oublié le but qu'ils voulaient atteindre, et tenaient absolument à savoir s'ils y étaient vraiment arrivés.

A quelques exceptions près, les élèves se sont engagés et ont travaillé de manière ciblée et motivée dans une atmosphère calme et détendue. La mise à disposition de la salle de classe à côté les y a aidés: ils pouvaient s'y retirer s'ils avaient besoin de quiétude pour leur étude personnelle. C'est surtout les élèves qui travaillaient seuls qui s'y recueillaient régulièrement. Comme cette salle était vide pendant la troisième leçon, le groupe qui travaillait sur les questions l'a utilisée pour y enregistrer ses interviews. Les élèves qui travaillaient avec des textes auditifs mettaient des casques pour ne pas déranger le travail des autres.

Pendant tout le travail, les élèves étaient libres de sortir de la salle de classe pour travailler ailleurs, par exemple à la bibliothèque de l'école, ce dont le groupe qui préparait les interviews a profité pendant tout le temps. D'autres élèves sont sortis pour accomplir des activités précises, par exemple pour faire un enregistrement ou pour une discussion en français. Avant de sortir, ils devaient juste s'adresser à moi pour me dire ce qu'ils allaient faire, et où ils voulaient le faire.

Pendant ce mini-projet, j'ai fait l'expérience que je n'avais, heureusement, pas l'impression que je devais absolument et toujours aider les élèves. D'une part j'étais capable de me retenir pour laisser aux élèves la possibilité de résoudre eux-mêmes certains problèmes - ce qui n'était pas toujours facile parce qu'il fallait aussi laisser échouer certains élèves pour leur permettre de réfléchir sur ce qui n'avait pas marché - d'autre part les élèves se sont aussi bien débrouillés. J'étais capable d'apporter une aide précise et efficace aux élèves qui me la demandaient, ce qui était très satisfaisant pour moi comme pour ces élèves. Pourtant, j'ai probablement quelquefois trop peu suivi les élèves qui ne se sont jamais manifestés, par exemple Andreas, qui était en train d'élargir son vocabulaire personnel par des adjectifs, et qui ne s'est jamais adressé à moi. Un commentaire de ma part l'aurait sûrement encouragé dans son travail individuel.

2.3.2.2. Travail individuel sur l'unité 7 d'envol 7

A la fin du semestre, les élèves ont travaillé de manière autonome avec le manuel, et ont préparé les objectifs de l'unité 7 de leur propre initiative. Avant d'entamer ce travail autonome plus étendu, les élèves ont pourtant appris à « penser comme un enseignant » et à planifier et gérer une séquence d'apprentissage.

2.3.2.2.1. Une stratégie importante: penser comme un enseignant

Sur le modèle de l'expert qui montre comment il résout un problème en réfléchissant à haute voix, j'ai montré aux élèves comment je procédais quand je préparais une leçon. De plus, nous avons souvent brièvement commenté - et quelquefois critiqué - la nature, le but et l'utilité de certaines activités proposées par le livre ou par les modules.

Dans ce sous-chapitre, il sera brièvement décrit comment les élèves ont appris à changer de rôle et à se mettre dans la peau de l'enseignant.

Après les vacances de sport, lors de la première leçon double du deuxième semestre, les élèves ont, sous ma conduite, préparé une leçon qu'ils ont ensuite réalisée. La préparation de cette leçon s'est déroulée de la manière suivante:

La partie gauche du tableau noir était réservée à la métacognition. J'y ai noté:

Ziel dieser Stunde = Nachvollziehen, wie Frau Lang eine Französischstunde vorbereitet

Warum? - Damit ich lerne, wie ich mir selbst etwas beibringen kann.

Wie? - Wir bereiten die Stunde unter der Leitung von Frau Lang vor.

Après avoir exposé le but de cette leçon ainsi que son utilité à l'aide de ces notes, j'ai donné aux élèves l'objectif de la leçon à préparer, que j'ai noté sur la partie droite du tableau noir: répéter les différentes manières de poser une question (les différentes questions avaient été introduites avant les vacances). Pendant dix minutes, les élèves ont discuté à deux comment ils pourraient répéter les questions, et ont noté des propositions. Ensuite, ils ont donné leurs idées que j'ai notées en allemand au tableau noir:

- Fragen zu Bildern stellen
- Sich ausfragen
- Fragen übersetzen und darauf mündlich eine Antwort geben
- Eigene Regel schreiben und Beispiele machen
- Fragespiel: etwas erraten
- Eine Antwort geben, der andere muss die Frage dazu suchen
- Verschiedene Fragen schreiben, um sie zu repetieren
- Fragespiel: Würfel bestimmt das Fragewort
- Regeln jemandem erklären, um zu sehen, ob man sie verstanden hat
- Steckbrief über jemanden schreiben, ihn dafür ausfragen
- Deutsche Fragen übersetzen
- Übung machen: cahier d'activités, Blatt von Frau Lang

Les idées ont été données dans le même ordre que dans la liste ci-dessus. Il est frappant que seulement à la fin ils aient nommé la forme traditionnelle de la répétition à l'aide d'un exercice écrit dans le cahier d'activités. Ils avaient, tout naturellement, beaucoup d'idées pour d'autres activités et auraient facilement pu se passer du manuel.

Par la suite, la classe devait se mettre d'accord sur le choix des activités. Je leur ai donné deux critères selon lesquels ils pouvaient choisir ces activités. Premièrement, je leur conseillais de choisir une activité qui demande un peu plus de temps, et deux activités assez brèves. En tout, ces activités ne devaient absolument pas prendre plus de 40 minutes, parce que notre leçon

durait 45 minutes. Deuxièmement, il fallait faire attention à un principe: il faut tout d'abord répéter une règle, puis l'appliquer, et non pas procéder de la manière inverse.

Les élèves ont donc vite réparti les activités en activités très longues, longues et brèves. Ensuite, la classe s'est décidée pour deux activités brèves: expliquer les règles à un partenaire, puis lui poser des questions sur une image. A ce moment, une élève a introduit un autre critère pour le choix des activités: les deux activités déjà choisies étaient des activités orales, elle proposait donc de choisir une activité écrite comme activité plus longue. Les autres étaient entièrement d'accord, et la classe a choisi de faire comme dernière activité deux exercices écrits, un exercice dans le cahier d'activités d'*envol* 7, et un exercice que je leur avais apporté en plus. Bien qu'ils aient eu beaucoup d'idées moins traditionnelles que les exercices écrits, ils se sont à la fin quand même décidés pour ceux-ci, pour différentes raisons: ils avaient besoin d'une activité écrite pas trop longue et n'avaient pas envie d'inventer et de faire une traduction. De plus, cela les intéressait de voir s'ils seraient capables de faire l'exercice proposé par moi.

Dans la deuxième leçon, les élèves ont fait selon leur rythme les activités choisies, puis se sont donné les devoirs. Pendant les activités orales, j'ai fait le tour pour répondre à des questions et pour corriger d'éventuelles fautes dans la manière de poser les questions. Les deux exercices écrits ont été corrigés en classe. Les élèves plus rapides ont choisi de faire encore d'autres activités sur les questions ou de travailler avec leur vocabulaire personnel.

Les élèves ont suivi la préparation de la leçon avec beaucoup d'intérêt. Ils étaient très concentrés et actifs. Apparemment, ils tenaient à apprendre comment je préparais les leçons et à se mettre dans ma peau. Pendant la deuxième leçon, ils ont travaillé de manière très ciblée et disciplinée et étaient, pendant l'activité écrite, particulièrement silencieux. Leur comportement a mis en évidence qu'il est beaucoup plus motivant et satisfaisant d'accomplir des activités qu'on a choisies soi-même au lieu de faire tout simplement ce que l'enseignant demande. Les élèves savaient parfaitement pourquoi ils faisaient ces activités, ils étaient conscients de leur but et de leur utilité parce qu'ils y avaient réfléchi, et voyaient la nécessité de les faire. Ceci a contribué à créer une ambiance motivée et disciplinée.

Pendant la première moitié du deuxième semestre, nous avons refait l'activité de préparer une leçon ensemble, puis les élèves ont préparé une séquence d'apprentissage à deux. Souvent, nous avons brièvement discuté certaines activités entamées, et j'ai régulièrement pensé à haute voix pour leur montrer comment j'étais arrivée à une décision concernant le déroulement d'une leçon suivie sous ma conduite. Ainsi, les élèves avaient la possibilité

d'élargir leur savoir sur différentes formes d'activités en ce qui concerne leur utilité, leurs avantages et désavantages, mais aussi en ce qui concerne le déroulement d'une séquence d'apprentissage entière. De plus, ils ont appris à se servir de ce savoir et ont acquis, à travers la stratégie de « penser comme un enseignant » la capacité de planifier et de structurer une séquence d'apprentissage.

Ce savoir ainsi que cette capacité me semblaient absolument nécessaires pour pouvoir les laisser partir dans une séquence plus longue d'apprentissage autonome.

2.3.2.2.2. Travail autonome plus étendu avec le livre

Le 19 mai 2002, nous avons tout d'abord fixé quand le test écrit sur l'unité 7 aurait lieu. Nous nous sommes mis d'accord pour le 12 juin 2002. Ensuite, j'ai dit aux élèves que j'allais les introduire à l'unité 7, mais que cela dépendrait ensuite d'eux de préparer l'unité 7 à l'aide des objectifs listés dans le livre. Nous avons donc regardé ensemble ce qu'ils allaient apprendre dans l'unité 7, et nous avons écouté et lu ensemble le texte de l'unité 7, une BD. Ensuite, ils étaient libres de continuer le travail à leur gré, mais ils devaient laisser des traces de leur travail dans leur journal de bord. Avant d'entamer un objectif, ils devaient écrire la date, l'objectif, les activités qu'ils allaient faire pour l'atteindre, et comment ils allaient contrôler s'ils avaient vraiment atteint l'objectif visé. A la fin d'une leçon double (ils avaient deux leçons doubles de français par semaine, le lundi matin et le mardi après-midi), ils allaient en plus noter ce qu'ils avaient fait, d'éventuels problèmes, et les devoirs pour la fois suivante. J'ai noté ces indications sur une affiche que j'ai collée au mur. Les traces dans le journal de bord devaient permettre aux élèves de prendre un petit moment de recul et de réfléchir sur ce qu'ils allaient faire avant d'entamer leur travail, au lieu de s'y jeter précipitamment, et, à la fin d'une leçon double, de réfléchir sur la manière dont ils avaient travaillé. De plus, ces notes devaient servir comme guide pour les élèves et éviter qu'ils ne se retrouvent plus dans les objectifs:

Objectif: Ich kann das objet direct durch ein Pronomen ersetzen.

activités: Ich bearbeite die Buchseiten 111 + 112.

contrôle: Ich löse die dazu gehörigen Aufgaben im cahier d'activités et üben ich Frau Long. Ich erkläre die Regel Mme Long.

fin de la leçon

date: 26. mai 2008

J'ai fait: Ich habe weniger gemacht, da es noch Vorträge hatte. Ich habe die Kontrollen zum letzten Ziel gelöst und korrigieren lassen.

dévoirs pour 27. mai 2008: Ich studiere die Buchseiten 111 + 112.

problèmes: Ich war zu nervös, um mich zu konzentrieren, weil ich den Vortrag hatte, deshalb habe ich weniger gemacht.

fin de la leçon

date: 27. mai 2008

J'ai fait: Ich ^{habe} die Regel Mme Long erklärt. Die Übung 20 auf Seite 112 im Buch gemacht schriftlich + die Übung 20 angehängt.

dévoirs pour 2. juin 2008: die Übung 20 fertig und lerne das Verb "voir", plus 20 schriftlich.

problèmes: Ich hatte keine.

Ils étaient libres de choisir leur lieu de travail, ainsi que la forme sociale de leur travail. En plus de la salle de classe, ils avaient aussi à leur disposition la salle de classe à côté, que nous avions nommée « Bibliothèque », et qui était un lieu de silence absolu. Je leur ai dit que j'étais toujours à leur disposition pour toutes sortes de problème s'ils s'adressaient à moi, que j'étais prête à leur apporter du matériel supplémentaire s'ils en avaient besoin, et que j'étais aussi prête à faire des activités orales avec eux ou à corriger leur activité orale ou des exercices sur leur demande. J'ai insisté sur le fait que je n'allais pas faire le tour de la classe, mais qu'ils devaient venir activement chercher de l'aide, un conseil ou du matériel chez moi. Pendant le temps de travail autonome en classe, j'étais installée à mon pupitre, où les élèves devaient venir pour discuter leurs problèmes ou pour obtenir une information. Les élèves qui

me demandaient du matériel supplémentaire notaient ce dont ils avaient besoin sur une feuille verte qu'ils me consignaient.

En tout, la séquence de travail autonome sur l'unité 7 s'est étendue sur 6 leçons doubles. Le 20 mai, ils ont dû écrire le test sur l'unité 6, et six fois, une leçon a commencé par deux exposés sur les loisirs, de sorte que le temps à leur disposition s'est étendu effectivement à 9 leçons à 45 minutes.

Le travail individuel a laissé beaucoup d'espace aux élèves et à leur autonomie en ce qui concerne la structuration d'une séquence d'apprentissage, le choix des activités et leur déroulement dans le temps, le contenu des devoirs, le choix de la forme sociale de travail et le lieu de travail. Il faut pourtant souligner que le but final, l'acquisition des objectifs de l'unité 7, ainsi que le temps à leur disposition pour y arriver étaient prescrits par l'enseignante. A l'intérieur de ce cadre, les élèves étaient pourtant libres. Selon la définition que Holec donne de l'apprentissage autonome, leur travail était donc seulement en partie autonome, parce qu'ils ne pouvaient ni décider du but final ni du temps investi. Ils ont pourtant décidé quel objectif de l'unité 7 ils voulaient entamer à quel moment, combien de temps ils voulaient y consacrer, et disposaient donc, en ce qui concerne la décision sur les objectifs et sur le temps, au moins d'une autonomie partielle.

Les élèves ont choisi en priorité de travailler seuls. Quelquefois, ils ont fait une activité orale avec un partenaire. Deux élèves ont constitué à la maison des exercices en plus sur certains objectifs, qu'ils ont fait corriger par moi au début de la leçon suivante. Puis, elles ont échangé ces exercices et les ont faits comme contrôle. Les élèves se sont adressés à leurs voisins pour discuter des problèmes de compréhension ou pour vérifier si leur solution dans un exercice était vraiment juste. Ils se sont adressés à moi seulement si leur partenaire n'était pas capable de leur donner une réponse satisfaisante. Les élèves ont cherché mon aide pour la correction des textes et des exercices oraux ou écrits. Aucun élève ne m'a posé une question sur la manière de procéder dans son apprentissage, ce dont j'ai conclu que l'organisation et la gestion du travail individuel ne posait pas trop de problèmes. Très peu d'élèves m'ont priée de faire une activité orale avec eux. Ils préféraient les faire avec un partenaire et se corriger mutuellement. S'ils avaient des doutes lors d'une activité orale, ils se sont adressés à moi. Comme matériel supplémentaire, les élèves m'ont avant tout demandé de leur préparer des exercices qui leur permettaient de contrôler s'ils avaient atteint un objectif:

Würden Sie mir bitte eine Übung zum Lernziel 1 (verschiedene Naturerscheinungen der Bergwelt benennen), und zum Lernziel 4 (die Jahreszeiten und das Wetter bezeichnen) machen.

PS : Beim Lernziel 1 könnte es auch einfach ein Bild sein mit einer Vorgabe von Ihnen.

Ich hätte gerne eine Übung zum Thema : Das objet direct durch ein Pronomen ersetzen.

Ich wäre froh, wenn es möglichst viele Verneinungen drinnen hat.

Les devoirs individuels étaient aussi divers que la manière de travailler des élèves. Une élève a par exemple travaillé avant tout le vocabulaire en classe, et a fait beaucoup d'activités à la maison, d'autres ont choisi de faire exactement le contraire. Les élèves n'ont pas suivi l'ordre des objectifs dans le livre, mais les ont disposés à leur gré.

2.3.2.2.3. Réaction des élèves au travail autonome

Selon mes observations, les élèves étaient un peu insécurisés au début du travail, et ont à cause de cela souvent travaillé le premier objectif à deux, le plus souvent avec leur voisin ou leur voisine. Par la suite, ils étaient plus sûrs d'eux et savaient comment ils voulaient procéder, mais ils se sont souvent entretenus avec leurs voisins tout au long du travail, d'une part pour comparer leur travail à celui d'un compagnon de classe, d'autre part pour leur poser toutes sortes de questions. Le problème qui les préoccupait le plus était la question de savoir si leur répartition du travail était juste et s'ils arriveraient à préparer toute l'unité dans le temps prévu. Ils ont fait preuve d'une certaine indépendance en résolvant ce problème tout seuls, avec l'aide de leurs partenaires ; comme je l'ai déjà mentionné, ils ne m'en ont jamais parlé.

Quelquefois, le bruit dans la salle de classe était selon moi trop élevé pour permettre un travail concentré, de sorte que j'ai dû intervenir en priant les élèves de penser aux autres et de s'entretenir en chuchotant. Les élèves qui ne supportaient pas le bruit pouvaient toujours aller à la « Bibliothèque », mais ceci avait, selon eux, l'inconvénient qu'ils étaient obligés de changer de salle s'ils voulaient s'adresser à moi.

Comme mes observations ne permettaient d'obtenir des informations détaillées ni sur l'attitude et les sentiments des élèves envers cette forme de travail, ni sur l'ampleur du travail accompli à la maison et sur les problèmes les plus grands qu'ils devaient résoudre, tous les

élèves ont rempli un questionnaire à la fin du travail autonome²²¹ dont les résultats seront exposés dans ce qui suit.

Mon observation du fait que les élèves étaient particulièrement stressés et insécurisés au début a été confirmée par les élèves. 14 élèves ont indiqué qu'ils avaient eu, à un moment ou un autre, le sentiment de ne pas arriver à atteindre le but final, la préparation au test sur l'unité 7. 7 élèves ont indiqué qu'ils étaient vraiment stressés au début du travail parce qu'ils ne savaient pas s'ils auraient assez de temps à leur disposition et si leur répartition du travail était bonne. Au fur et à mesure de leur progression dans l'apprentissage, ils ont perdu la peur de ne pas y arriver et se sont rassurés. Deux élèves ont indiqué qu'ils étaient stressés et insécurisés quand ils devaient atteindre un objectif particulièrement difficile, un élève a souligné qu'il était quelquefois stressé parce qu'il ne savait pas s'il avait vraiment atteint les objectifs, et un autre a avancé sa peur générale des examens.

9 élèves par contre ont indiqué qu'ils se sentaient sûrs d'eux et de leur travail pendant tout le processus d'apprentissage. Différents facteurs ont, selon eux, contribué à cette confiance en eux: ils avaient peu de peine à comprendre la matière et avançaient sans peine, ils avaient assez de temps à leur disposition, et l'aide apportée par moi les rassurait aussi.

Les problèmes les plus grands étaient la difficulté de travailler de manière vraiment concentrée pendant les leçons (6 élèves), le fait qu'ils auraient eu besoin de plus de temps pour leur travail autonome pendant les leçons de français (3 élèves), un objectif particulier, à savoir la position du pronom objet direct dans les phrases au futur composé et au passé composé (3 élèves), et la structuration et l'organisation du travail (2 élèves). 2 élèves ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu de problème majeur pendant leur apprentissage.

En général, la classe était contente ou plutôt contente de sa performance: 11 élèves étaient contents du travail fourni pendant les leçons de français, 8 élèves l'étaient en partie, et 4 élèves ne l'étaient pas du tout. Les élèves contents de leur performance ont indiqué qu'ils atteignaient toujours ou presque toujours les objectifs visés (3 élèves), qu'ils avaient peu de peine à comprendre et à apprendre la matière (5 élèves), qu'ils aimaient cette forme de travail et la liberté de décision (3 élèves), et un élève a noté qu'il avait en général appris à comprendre la structure de la langue française ainsi que la manière dont l'enseignant procédait pour préparer un cours²²².

²²¹ Ce questionnaire se trouve dans l'annexe, pp.366-367.

²²² Différents élèves ont avancé plusieurs raisons à leur satisfaction.

Les élèves qui n'étaient pas toujours contents de leur performance ont surtout critiqué le fait qu'ils ne s'étaient pas toujours bien concentrés en classe (5 élèves).

3 des 4 élèves mécontents ont indiqué qu'ils travaillaient mal en classe, de sorte qu'ils devaient faire beaucoup de devoirs. Un élève a déploré le fait qu'il n'était pas assez dur avec lui-même; selon lui, il aurait dû s'imposer plus de devoirs.

En ce qui concerne la concentration pendant les leçons de français, 5 élèves ont noté qu'ils se sont concentrés plus que d'habitude, et 6 élèves qu'ils se sont quelquefois concentrés plus et quelquefois autant ou moins que pendant une leçon sous la conduite de l'enseignante. 10 élèves ont indiqué qu'ils se sont autant ou moins concentrés²²³. Plusieurs d'entre eux ont souligné qu'ils se sont concentrés autant ou moins que d'habitude dans le sens qu'ils ne devaient pas absolument suivre les explications de l'enseignante pour comprendre un certain point à un moment précis, prévu par l'enseignante, mais qu'ils avaient la possibilité d'avancer selon leur rythme et qu'ils pouvaient se donner le temps nécessaire pour comprendre une chose. Ils ont apprécié le fait qu'ils pouvaient faire une pause s'ils n'arrivaient pas à se concentrer, et qu'ils pouvaient adapter leur rythme à leur forme: s'ils n'étaient pas en forme, ils se concentraient moins et avançaient plus lentement, s'ils se sentaient bien et motivés, ils avançaient par contre de manière concentrée et rapide.

Selon 11 élèves, l'apprentissage autonome était plus exigeant et intensif que d'habitude : pour un élève ceci était le cas en partie, et selon 10 élèves cette forme de travail était aussi intensive et exigeante qu'une leçon quelconque. Les élèves ont perçu le travail comme plus intensif parce qu'ils en étaient responsables eux-mêmes, qu'ils devaient résoudre seuls beaucoup de problèmes de toutes sortes, et qu'ils devaient s'expliquer la grammaire eux-mêmes.

En général, les élèves ont, selon leurs indications, fait plus de devoirs qu'à l'habitude. 5 élèves ont fait beaucoup plus de devoirs par leçon double (30 à 40 min. de plus que d'habitude), 6 élèves un peu plus (10 à 25 min. de plus que d'habitude), 7 élèves autant, 2 élèves un peu moins, et 2 élèves beaucoup moins. Peu d'élèves ont indiqué pourquoi ils ont travaillé plus ou moins à la maison que d'habitude. Deux élèves ont indiqué qu'ils faisaient peu de devoirs parce qu'ils pouvaient tout faire en classe. Un élève a noté qu'il avait fait beaucoup plus de travail à la maison parce qu'il travaillait mal en classe. Un autre a souligné que normalement il ne faisait pas les devoirs, mais que maintenant qu'il était responsable de son apprentissage et de ses devoirs, il travaillait aussi à la maison. Plusieurs élèves ont mis en

²²³ Un élève a indiqué qu'il ne le savait pas.

évidence un point important: ils adaptaient leurs devoirs non seulement à leur apprentissage dans la matière français, mais aussi au travail qu'ils devaient accomplir dans les autres branches. S'ils devaient apprendre pour un examen, ils faisaient moins de devoirs pour le français, et en faisaient plus après, quand ils avaient plus de temps. Un autre critère était leur motivation: s'ils en avaient envie, ils faisaient facilement plus de devoirs que d'habitude.

La perception de la difficulté du test sur l'unité 7 était très différente. Les réponses allaient de « très facile » à « difficile ». En général, on peut dire qu'il n'était pas perçu comme difficile par la plupart des élèves, et qu'il n'était sûrement pas trop difficile²²⁴. Les élèves sont arrivés à bien se préparer au test, ce que les notes obtenues démontrent aussi²²⁵.

Dans le questionnaire, les élèves ont été priés d'écrire tout d'abord un petit commentaire sur le travail de l'unité 7 et de donner leur avis sur cette forme de travail²²⁶. 19 commentaires étaient plutôt favorables, favorables ou très favorables, 2 commentaires étaient négatifs et un commentaire était mitigé. Les cinq commentaires suivants résument l'opinion de la classe:

Ich fand sie sehr gut. Ich habe besser gelernt, als wenn mir jemand Aufgaben gab. Ich konnte mir meinen eigenen Lehrplan (sic) erstellen und ihn meinem Lehrtempo (sic) anpassen.

Nicht schlecht. Es war für mich eine neue Erfahrung und ich lernte, wie ich mich einteilen muss. Das Einzige das mich stresste war, dass ich nicht wusste, ob ich gut vorbereitet bin. Denn ich setzte mir Ziele und nicht Frau Lang. Und ich wusste nicht, ob die Ziele genug hoch waren.

Gut, da man so sehen konnte, ob man auch fähig ist, selbständig zu arbeiten. Man konnte das üben, was einem am meisten Mühe machte.

Nicht sehr gut, weil ich das noch nie gemacht habe. Man müsste es öfter machen.

²²⁴ Les réponses exactes des élèves étaient: très facile (1 élève) - facile (2 élèves) - plutôt facile (7 élèves) - de difficulté moyenne (6 élèves) - plutôt difficile (1 élève) - difficile (5 élèves). Un élève n'a pas donné de réponse.

²²⁵ Il sera question de la performance scolaire dans le chapitre « 2.4.6. Résultats scolaires », p.9.

²²⁶ La consigne exacte était: « Gib einen Kommentar zu dieser Arbeit ab. Wie fandest du die Arbeitsweise? »

Ich fand diese Arbeitsweise sehr gut, da wir selbständig arbeiten durften (in unserem Tempo) und die unité so ordnen durften, damit meine ich der Reihe nach durcharbeiten, wie wir wollten.

Les élèves ont visiblement apprécié la liberté de décision en ce qui concerne le rythme de travail ainsi que le choix et l'ordre des objectifs. Le travail individuel leur a permis de se pencher plus sur les points qu'ils ne maîtrisaient pas encore, de sorte qu'ils ont perçu leur apprentissage comme efficace et satisfaisant. En ce qui concerne le processus d'apprentissage, ils avaient le plus de problèmes avec l'évaluation de leur performance. Comme d'habitude, ils ont fait l'auto-évaluation dans le cahier d'activités, mais quelquefois ils n'étaient quand même pas sûrs s'ils avaient vraiment atteint le but visé. Dans ces cas-là, les élèves se sont souvent adressés à moi en me priant de leur apporter un petit contrôle sur un certain objectif, ce que j'ai fait volontiers. Les élèves avaient donc encore besoin d'un expert, en l'occurrence de l'enseignante, qui leur affirmait qu'ils avaient atteint un certain objectif ou qui évaluait encore une fois leur performance.

Sur une échelle allant de 0 à 10, les élèves ont indiqué combien ils avaient aimé le travail autonome sur l'unité 7, une réponse de « 0 » voulant dire « pas du tout », une indication de « 10 » exprimant « énormément ». En moyenne, la classe a indiqué qu'elle avait aimé cette forme de travail (7.22); 6 élèves ont noté qu'ils avaient beaucoup aimé ce travail (indication de « 9 » ou « 10 »), 11 élèves l'ont aimé (indication de « 7 » ou « 8 »), 3 élèves ont plutôt aimé travailler de cette manière (indication de « 6 »), 1 élève a plutôt détesté le travail autonome (indication de « 4 »), et deux élèves l'ont détesté (indication de « 3 »). Par conséquent, les élèves ont réagi de manière défavorable à la question de savoir s'ils auraient préféré travailler sur l'unité 7 sous la conduite de l'enseignante: 12 élèves étaient complètement hostiles à cette idée, 5 en partie favorables, en partie défavorables à cette proposition, et seulement 3 élèves auraient préféré travailler sous ma conduite²²⁷. Voici quelques opinions:

Ja :- wäre etwas leichter gewesen

- wäre etwas schneller gegangen (bei mir)

- Arbeiten wäre etwas klarer gewesen (-> Hefteinträge sehr gut !)

Nein : - haben so gelernt, für uns zu arbeiten

²²⁷ Deux élèves ont indiqué qu'ils ne le savaient pas, et un élève ne s'est pas prononcé.

- etwas allein zu bewältigen
- sich allein mit Französisch auseinandersetzen
- andere Arbeitsweise

Nein, eigentlich nicht. Denn ich fand, es war eine gute Erfahrung und ich lernte mich einteilen. In der letzten Stunde vor der Prüfung machte ich Mathe-Aufgaben, denn ich hatte das Gefühl, es sei nötiger. So lernte ich auch, mich zwischen verschiedenen Fächern gut einzuteilen.

Nein. Sie hätten immer Aufgaben gestellt und wenn ich so unter Druck arbeiten muss (fertig innerhalb...) kann ich nicht gut lernen.

Nein. Ich verstehe nämlich Sachen schneller als andere und anderes langsamer.

Nein, weil ich es sehr spannend fand und ich die Aufgaben machen konnte, die mir etwas brachten.

Ja, ich hätte alles sehr wahrscheinlich schneller gelernt.

Nein, denn diese Arbeit gab mir ein bisschen eine neue Einstellung zu Envol, Franz, die Schule und die Lehrer.

Les élèves se sont aussi prononcés sur la question de savoir comment ils voulaient travailler l'unité 8 du livre *envol* 7. S'ils n'avaient le choix qu'entre « de manière autonome » et « en classe sous la conduite de Madame Lang », la classe penchait pour le travail autonome: 14 élèves avaient choisi le travail autonome et 9 élèves le travail guidé en classe. Si, par contre, ils avaient le choix entre trois formes de travail, à savoir « le travail autonome », « en partie de manière autonome et en partie en classe avec Madame Lang » et « en classe sous la conduite de Madame Lang », les élèves se sont prononcés pour la forme de travail mixte: quatre élèves étaient pour le travail entièrement autonome, 15 élèves pour une solution mixte, et quatre élèves pour le travail entièrement sous la conduite de l'enseignante.

Les élèves désiraient donc travailler de nouveau de manière autonome, mais, si possible, pas tout le temps. Ils voulaient combiner les avantages du travail autonome (liberté de décision, possibilité de partir de son savoir et de ses compétences pour les élargir de manière

individuelle, et possibilité d'ajuster le rythme de travail à sa forme du jour) à celui du travail sous la conduite de l'enseignante (on n'a pas de responsabilité en ce qui concerne le choix de l'objectif ainsi que le déroulement du processus d'apprentissage, le contenu est, pour ainsi dire, « servi sur un plateau », et qui suit attentivement les explications et les activités est censé atteindre l'objectif).

Par conséquent, la classe a décidé de travailler les points de grammaire de l'unité 8 de manière individuelle, et de faire les activités orales ainsi que les discussions à deux sous ma conduite. Ainsi, les élèves ont, sous ma conduite, élargi leur vocabulaire personnel sur les produits offerts dans différents magasins, ont noté les expressions les plus importantes dont on a besoin pour faire des achats de toutes sortes, et ont fait des jeux de rôle entre clients et vendeurs. Pour leur faciliter l'évaluation de leur performance en ce qui concernait les points de grammaire travaillés de manière individuelle, je leur ai apporté deux petits exercices ainsi qu'une petite traduction. Par manque de temps, les élèves n'ont pas écrit de test noté sur l'unité 8.

D'après les réactions écrites des élèves, on peut dire qu'ils ont aimé, malgré certains problèmes et certaines insécurités, le travail autonome sur l'unité 7 à cause des avantages du travail autonome dont témoignent les opinions rapportées dans ce chapitre. La plupart d'entre eux a volontiers et sans peine assumé la responsabilité du processus d'apprentissage, les devoirs individuels y compris, et a aussi jeté un regard critique sur sa manière d'organiser et de gérer son apprentissage. En particulier, les élèves étaient satisfaits de ce travail parce qu'ils avaient le sentiment d'avoir appris beaucoup. A ce propos, il est frappant que les élèves aient, à la question de savoir ce qu'ils avaient appris pendant ce travail, rarement avancé les objectifs ou le contenu de l'unité 7, mais aient nommé en grande majorité les objectifs informels concernant la structuration, la gestion et l'évaluation de leur processus d'apprentissage autonome dont il n'avait jamais explicitement été question. Par leurs réponses, les élèves ont fait preuve d'un degré de conscience métacognitive dont ils ne disposaient pas encore au début de l'année scolaire : pendant l'année, ils avaient appris à prendre du recul par rapport à leur apprentissage et à y réfléchir, ce dont leurs réponses à la question « Was hast du während dieser Arbeit gelernt ? » témoignent :

*Selbständig zu arbeiten und mir Hilfe holen wenn ich sie brauche
Selber zu wissen, was ich machen kann/brauche*

Ich lernte selbständig zu arbeiten und habe gelernt, wie man so eine Aufgabe angehen muss. Ich fand es auch gut, dass man immer aufschreiben musste, was man macht, denn so hat man nichts ausgelassen.

Selbstverantwortung tragen auch beim Lernen. Verstehen wie Franz aufgebaut ist (Grammatik/Wörter/Orthographie). Sich selbst einzuteilen.

Ich kann viel besser lernen wenn ich selber bestimme, wie schnell ich vorgehen will.

Selbständig zu arbeiten, wie gesagt, selbst einplanen, wann ich welche Aufgabe mache.

2.4. Résultats

2.4.1. Appréciation de la matière « français » dans les deux classes

Afin d'obtenir une indication générale sur la popularité de la matière français dans les deux classes, les élèves ont indiqué dans le questionnaire 1 (au début de l'année scolaire) et dans le questionnaire 2 (à la fin du premier et du deuxième semestre) sur une échelle de cinq degrés (« sehr gerne » – « gerne » – « teils-teils » – « eher ungern » – « gar nicht gern ») combien ils aimaient les différentes matières. Il faut souligner que le premier questionnaire, rempli à un moment où les élèves n'avaient fréquenté que peu de leçons au gymnase, portait encore sur la popularité des matières à l'école primaire. Le questionnaire 2 a ensuite relevé la popularité des matières au gymnase.

Pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée. Une moyenne de 3.01 à 5 indique que les élèves apprécient plus ou moins fort la matière en question, tandis qu'une moyenne allant de 1 à 2.99 indique le contraire. A l'aide du programme SPSS, les données ont été soumises à des calculs pour voir si certains résultats étaient significatifs. Pour comparer les moyennes obtenues dans les deux classes à un seul moment, par exemple au début de l'année scolaire, nous avons utilisé le « Test-t d'échantillons indépendants pour égalité des moyennes »²²⁸. Afin d'obtenir des données statistiques sur le développement des moyennes dans une seule classe, ou dans une classe par rapport à l'autre, nous avons effectué le « Test des effets intra-sujets selon Greenhouse-Geisser ».

Les moyennes obtenues pour toutes les matières, avec les indications statistiques, se trouvent dans l'annexe, pages 368-369. Dans ce qui suit, seuls les résultats les plus importants seront discutés.

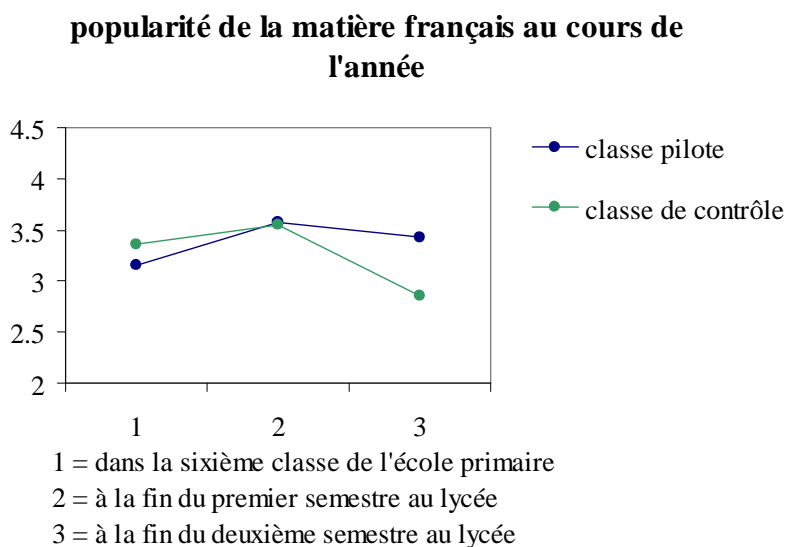
Au début de l'année scolaire, la classe pilote a des moyennes plus élevées que la classe de contrôle pour presque toutes les matières. Cela se reproduit de façon identique tout au long de l'année : la classe pilote a en général des moyennes plus élevées. Elle est donc plus motivée et aime, en général, mieux aller à l'école que la classe de contrôle, que ce soit à l'école primaire (questionnaire 1) ou au gymnase (questionnaire 2). Au début de l'année scolaire, les différences entre les deux classes ne sont pas grandes, et aucune différence n'est significative. A la fin du premier semestre par contre, les différences des moyennes sont clairement plus grandes, ce qui est souligné par le fait que pour trois matières, la classe pilote a des moyennes significativement plus élevées. Ces différences s'accroissent encore plus à la fin du deuxième semestre : à ce moment-là, la classe pilote a des moyennes significativement plus élevées

²²⁸ Les résultats ont été choisis selon le test de l'homogénéité de la variance.

pour quatre matières, et pour deux matières on peut, en termes de statistique, parler d'une tendance nette à une moyenne significativement plus élevée dans la classe pilote.

Curieusement, la matière « français » fait partie des rares matières où la classe pilote n'a pas toujours une moyenne plus élevée. Au début de l'année scolaire, c'est la classe de contrôle qui a une moyenne plus élevée (3.36) que la classe pilote (3.15). La classe de contrôle a donc aimé un peu mieux le français à l'école primaire que la classe pilote. A la fin du premier semestre, la classe pilote aime le français autant que la classe de contrôle (moyennes respectives de 3.57 et de 3.55). C'est seulement à la fin du deuxième semestre qu'il apparaît que la classe pilote aime clairement mieux le français que la classe de contrôle : elle a une moyenne de 3.43, tandis que la classe de contrôle a une moyenne de 2.86. A la fin de l'année scolaire, la classe de contrôle n'aime donc pas trop le français, tandis que la classe pilote l'aime en partie.

Le diagramme suivant résume le développement de la popularité du français dans les deux classes :

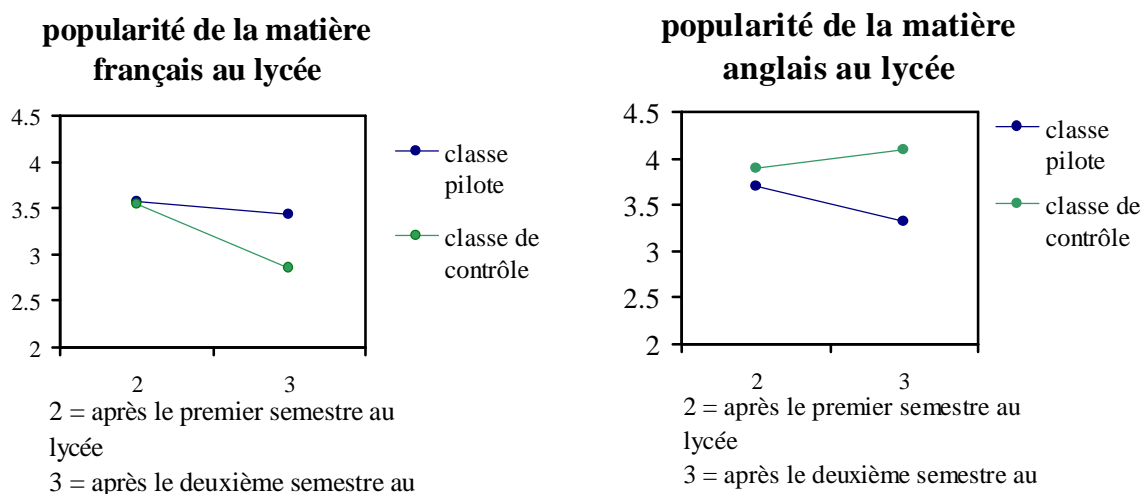


La différence de popularité dans les deux classes à la fin de l'année scolaire est clairement visible, mais pas significative. Ceci est dû au fait qu'il y a de grandes différences dans l'appréciation du français dans la classe de contrôle, ce qui s'exprime par un écart-type élevé (1.52) dans cette classe. Les réponses dans la classe pilote sont plus unanimes (écart-type de 1.04).

En ce qui concerne la popularité de l'autre langue étrangère moderne enseignée au lycée, l'anglais, il faut souligner que c'est une des deux rares matières que la classe de contrôle aime toujours plus que la classe pilote (l'autre matière étant la musique). Cette différence

s'accroît considérablement pendant le deuxième semestre et devient significative ($t = -2.61$, $df = 42$, $p = 0.012$).

Pendant le deuxième semestre, les différences s'accroissent donc entre les deux classes parallèles, pour les deux langues étrangères modernes :



La popularité du français descend légèrement dans la classe pilote et descend beaucoup dans la classe de contrôle. La popularité de l'anglais par contre augmente dans la classe de contrôle et descend de manière visible dans la classe pilote.

Le classement des différentes matières selon leur popularité dans les deux classes permet de cerner la place du français parmi les autres matières, en particulier en comparaison avec l'anglais, tout en soulignant encore une fois les résultats déjà discutés :

Popularité des matières à l'école primaire

classe pilote			classe de contrôle		
rang	matière	moyenne	rang	matière	moyenne
1	Sport	4.19	1	Sport	3.96
2	Mathematik	4.15	2	Mathematik	3.93
3	Deutsch	4.04	3	Deutsch	3.8
4	Musik	3.85	4	Werken	3.74
5	Zeichnen	3.81	5	Zeichnen	3.63
6	Heimatkunde	3.74	6	Heimatkunde	3.5
6	Werken	3.74	7	Französisch	3.36
8	Handarbeit	3.33	8	Musik	3.27
9	Französisch	3.15	9	Handarbeit	3.26

Popularité des matières au lycée, à la fin du premier semestre

classe pilote			classe de contrôle		
rang	matière	moyenne	rang	matière	moyenne
1	Sport	4.7	1	Musik	4.35
2	Zeichnen	4.09	2	Sport	4.2
3	Biologie	4.04	3	Englisch	3.9
4	Musik	3.96	4	Zeichnen	3.75
5	Latein	3.83	4	Latein	3.75
6	Mathematik	3.78	6	Deutsch	3.6
7	Englisch	3.7	6	Biologie	3.55
8	Französisch	3.57	8	Französisch	3.55
9	Geschichte	3.48	9	Mathematik	3.21
10	Deutsch	3.35	10	Geschichte	2.7

Popularité des matières au lycée, à la fin du deuxième semestre

classe pilote			classe de contrôle		
rang	matière	moyenne	rang	matière	moyenne
1	Sport	4.74	1	Musik	4.14
2	Biologie	4.09	2	Englisch	4.09
3	Zeichnen	4.05	3	Sport	4.05
4	Deutsch	3.96	4	Zeichnen	3.73
4	Musik	3.96	5	Biologie	3.41
6	Mathematik	3.7	6	Mathematik	3.18
7	Latein	3.43	7	Deutsch	3.09
7	Französisch	3.43	8	Latein	2.91
9	Geschichte	3.38	9	Französisch	2.86
10	Englisch	3.32	10	Geschichte	2.36

Un résultat qui ne surprend probablement pas tellement tout enseignant de français est le fait que le français est, en général, peu apprécié par les élèves des deux classes. Le français est souvent perçu comme une langue difficile à apprendre et à prononcer, en particulier en comparaison avec l'anglais, dont l'utilité pour la communication extra-scolaire et pour la vie professionnelle est évidente pour tous les élèves. De plus, les élèves les plus jeunes qui viennent de commencer l'acquisition du français adoptent facilement, sans la mettre en cause,

l'attitude défavorable face au français que les élèves plus âgés et expérimentés leur transmettent.

Dès l'école primaire, le français ne faisait pas partie des matières favorites des élèves, et tout au long de l'année, le français ne se trouve que sur les trois derniers rangs dans les deux classes. Malgré cela, un changement est perceptible. Dans la classe pilote, où le français est la matière la plus détestée à l'école primaire, le français avance pendant le premier semestre du dernier à l'avant-dernier rang, pour arriver au septième rang à la fin de l'année scolaire. Au cours de l'année, l'attitude des élèves devient donc plus favorable au français. Dans la classe de contrôle par contre, le français perd constamment du terrain, et descend du septième rang à l'école primaire à l'avant-dernier rang à la fin de l'année scolaire.

Dès le début, la classe pilote aime clairement moins l'anglais que la classe de contrôle. A la fin du premier semestre, l'anglais se trouve un rang avant le français, au septième rang, tandis qu'il occupe une place beaucoup plus avancée dans la classe de contrôle où il est au troisième rang. A la fin de l'année scolaire, la popularité de l'anglais dans les deux classes ne pourrait être plus différente : dans la classe pilote, l'anglais se trouve au dernier rang et est donc moins apprécié que le français, tandis qu'il se trouve au deuxième rang dans la classe de contrôle, qui le préfère nettement au français (rang 9). En cela, la classe de contrôle reproduit l'attitude de la plupart des classes au lycée, tandis que l'attitude de la classe pilote en diffère nettement. Le développement dans les réponses de la classe pilote à l'affirmation « 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch », où la moyenne monte de 2.77 à la fin du premier semestre à 3.10 à la fin du deuxième semestre, vont dans le même sens : il y a une tendance statistiquement prouvée à la préférence du français au détriment de l'anglais ($F(1.76/31.71) = 2.95$, $p = 0.073$) dans la classe pilote.

Avec une forte chance, l'apprentissage de plus en plus autonome du français a influencé la popularité croissante du français dans la classe pilote. Quant à la popularité décroissante de l'anglais dans la classe pilote, il est difficile de dire dans quelle mesure les méthodes d'enseignement différents ont influencé ce développement.

L'apprentissage autonome dans la classe pilote a sûrement influencé l'attitude envers le français et la perception des élèves d'eux-mêmes en tant qu'apprenants de français, ce qui sera, entre autres, montré dans le chapitre suivant sur la motivation.

2.4.2. La motivation des élèves

La motivation dans les deux classes parallèles a été mesurée à trois reprises : une première fois au début du premier semestre après trois semaines au gymnase²²⁹ (premier questionnaire), une deuxième fois à la fin du premier semestre²³⁰ et la dernière fois à la fin du deuxième semestre²³¹ (deuxième questionnaire). Les élèves ont indiqué sur une échelle de 5 degrés (« Trifft sehr zu » - « Trifft zu » - Teils-teils » - « Trifft nicht zu » - « Trifft gar nicht zu ») jusqu'à quel point ils étaient d'accord avec une affirmation donnée. Pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée. Une moyenne allant de 1 à 2.99 se trouve dans le champ négatif, une moyenne de 3.01 à 5 dans le champ positif²³².

Sur les trois moments de mesure, certaines affirmations étaient toujours les mêmes, d'autres ont seulement été ajoutées au deuxième questionnaire, rempli à la fin du premier et du deuxième semestre. Le fait que les élèves aient répondu aux mêmes affirmations deux ou trois fois à des moments différents de l'année scolaire a permis non seulement une comparaison entre les classes parallèles à un moment précis de l'année, mais aussi une comparaison entre les deux classes à travers le temps et une évaluation de la motivation à l'intérieur d'une classe au cours de l'année.

A l'aide du programme SPSS, les données ont été soumises à des calculs pour voir si certains résultats étaient significatifs. Pour comparer les moyennes obtenues des deux classes à un seul moment, par exemple au début de l'année scolaire, nous avons utilisé le « Test-t d'échantillons indépendants pour égalité des moyennes »²³³. Afin d'obtenir des données statistiques sur le développement des moyennes dans une seule classe, ou dans une classe par rapport à l'autre, nous avons effectué le « Test des effets intra-sujets selon Greenhouse-Geisser ».

Dans les deux classes, les questionnaires ont été remplis de façon anonyme pendant une leçon avec le professeur de classe qui les a informés du fait que l'Université de Zurich s'intéressait à l'acceptation du nouveau manuel *envol* au gymnase. Ceci permet d'exclure dans une large mesure la possibilité que certains élèves aient donné des réponses trop positives pour faire plaisir à l'enseignante de français.

²²⁹ Plus exactement dans la semaine du 9 au 14 septembre 2002.

²³⁰ Plus exactement pendant la dernière semaine du semestre (2-8 février 2003)

²³¹ Plus exactement pendant la dernière semaine du semestre (7-12 juillet 2003)

²³² Il va de soi que cela change pour une moyenne obtenue comme réponse à une phrase à la négation ou qui est formulée de sorte à ce que l'élève doit répondre par « Trifft nicht zu » ou par « Trifft gar nicht zu » s'il est motivé. Ceci est, par exemple, le cas pour l'affirmation « Ich finde die französische Sprache schwierig. »

²³³ Les résultats ont été choisis selon le test de l'homogénéité de la variance.

Les affirmations ont servi à mesurer la motivation intrinsèque et extrinsèque. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, la motivation intrinsèque des élèves est importante pour le travail autonome, avant tout parce qu'elle ne dépend pas des circonstances dans lesquelles l'apprentissage a lieu. Il faut souligner qu'il est difficile de mesurer la motivation des élèves parce que celle-ci dépend de facteurs innombrables, souvent liés entre eux, et que les différentes formes de motivation peuvent s'interpénétrer. Cette difficulté ne doit toutefois pas nous empêcher de discuter des données. En ce sens, les réponses données par les élèves ne nous donnent pas un aperçu exhaustif et complet, mais néanmoins des indications importantes sur leur motivation à un moment précis et sur le développement de celle-ci au cours de l'année scolaire.

Les élèves ont été priés de donner leur opinion en ce qui concernait les indicateurs de la motivation extrinsèque et intrinsèque suivants²³⁴ :

<i>Konstruktvariable</i>	<i>Indikatorvariable</i>
motivation extrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> - perspective d'avenir - notes - échanges, contacts : le français comme moyen de communication dans des situations extra-scolaires
motivation intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction avec sa performance et avec ses résultats - devoirs - beauté de la langue française - importance de la prononciation - plaisir à prononcer des mots et des phrases français - estimation de son propre talent - importance du français pour la Suisse - difficulté de la langue - si l'on a le choix plus de leçons d'anglais

²³⁴ Ces indicateurs ont été repris en partie d'une étude menée par Christine le Pape Racine et Otto Stern, publiée sous le titre de « Motivation für den L2-Erwerb, Einstellungen und Haltungen » dans Stern, Otto et alii, 1999, pp.239-271.

<i>Konstruktvariable</i>	<i>Indikatorvariable</i>
motivation en général	popularité de l'enseignante

Les élèves ont évalué ces points en indiquant combien ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes. Les affirmations qui se trouvaient seulement dans le questionnaire n°2 (fin du premier et du deuxième semestre) sont marquées par un astérisque.

motivation extrinsèque

Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.

*Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.

Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.

motivation intrinsèque

Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.

*Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.

Die französische Sprache gefällt mir.

Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.

Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.

Die französische Sprache liegt mir.

Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.

Ich finde die französische Sprache schwierig.

4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.

motivation en général

*Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett.

*Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/einen andern Französischlehrer.

Il faut ajouter un commentaire à propos des deux dernières affirmations évaluées par les élèves. On sait depuis longtemps que la relation avec l'enseignant et la façon dont il est perçu par l'élève influencent en large mesure son apprentissage et sa motivation. Les élèves plus jeunes aiment souvent une matière et sont motivés parce qu'ils aiment bien leur enseignant et

parce qu'ils ont une bonne relation avec lui, et non parce qu'ils aiment la matière en tant que telle. Mais il est également très difficile de faire abstraction de la personne de l'enseignant pour les élèves plus âgés et même pour les adultes: pour tous les apprenants, indépendamment de leur âge, il est difficile d'apprendre une matière qu'on aime bien en tant que telle si l'on déteste l'enseignant. La motivation en général s'exprime donc aussi dans l'appréciation ou dans la popularité de l'enseignant.

2.4.2.1. Motivation après trois semaines d'enseignement au lycée

Après trois semaines, la motivation a été relevée pour voir dans quelle mesure les deux classes se distinguaient déjà au moment où le projet allait commencer. Le tableau suivant reproduit les affirmations avec les moyennes obtenues dans les deux classes²³⁵ :

	Classe pilote	Classe de contrôle
Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	4	3.96
Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	3.88	3.56
Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	3.59	3.31
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	4.15	4.07
Die französische Sprache gefällt mir.	3.59	3.56
Ich lese gerne französische Texte.	3.04	3.31
Ich bin mit meinen Leistungen im Französisch an der Primarschule zufrieden.	3.73	3.89
Die französische Sprache liegt mir.	3.17	3.67
Ich finde die französische Sprache schwierig.	3.17	2.7
Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	3.37	3.5
4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	3.48	3.65

La comparaison des moyennes obtenues pour chaque affirmation montre qu'en général les deux classes sont vraiment motivées (la moyenne la plus basse est de 2.7 mais indique dans ce cas que les élèves sont motivés, et toutes les autres moyennes vont de 3.04 à 4.07), mais que la classe de contrôle est tendanciellement un peu plus motivée que la classe pilote. En ce qui concerne l'importance de l'apprentissage de la langue française à l'école, la beauté de la langue et l'importance d'une bonne prononciation, les deux classes ont presque les mêmes

²³⁵ Un tableau incluant les indications statistiques se trouve dans l'annexe, p.370.

moyennes. La classe de contrôle est plus contente de sa performance en français et trouve encore plus que la classe pilote que le français est important pour tout le monde, tandis que la classe pilote est plus persuadée de l'importance du français comme moyen de communication à l'extérieur de l'école que la classe de contrôle, et aime plus prononcer des mots et des phrases français que la classe parallèle.

La différence la plus frappante concerne l'affirmation « Die französische Sprache liegt mir. ». Avec une moyenne de 3.67 la classe de contrôle est clairement plus persuadée qu'elle est douée pour la langue française que la classe pilote, qui répond à cette question en moyenne juste par « teils-teils » (moyenne de 3.17). Cette différence est à tendance significative ($t = -1.94$, $df = 49$, $p = 0.058$). Cette estimation va de pair avec l'estimation de la difficulté de la langue française : la classe pilote ne trouve pas seulement qu'elle n'est pas vraiment douée pour la langue française, elle la trouve aussi plus difficile. Pour l'affirmation « Ich finde die französische Sprache schwierig », la classe pilote a une moyenne de 3.17 tandis que la classe de contrôle a une moyenne de 2.70. De nouveau, on peut parler d'une tendance statistiquement prouvée en ce qui concerne cette différence ($t = 1.90$, $df = 49$, $p = 0.063$).

Il faut aussi souligner les réponses données à l'affirmation « 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch. ». Avec une moyenne de 3.48 pour la classe pilote et une moyenne de 3.65 pour la classe de contrôle, les deux classes sont plutôt favorables à une telle répartition des heures, la préférence à cette solution étant plus marquée dans la classe de contrôle : dans la classe de contrôle, 11 élèves indiquent « Trifft sehr zu », tandis que seulement 4 élèves donnent cette réponse dans la classe pilote. Ce résultat s'explique par l'observation qu'on peut faire chaque jour dans presque toutes les classes que l'anglais est plus apprécié et perçu comme plus utile et plus facile à apprendre que le français. Les positions des différentes matières dans l'échelle de leur popularité que nous avons vue en haut nous montrent la même tendance : l'anglais est toujours – ou presque toujours – placé sur un rang plus élevé que le français.

2.4.2.2. Motivation après un semestre

La théorie sur la motivation affirme qu'un apprenant qui peut assumer dans une mesure plus ou moins large la responsabilité de son apprentissage, qui peut lui-même prendre des décisions en ce qui concerne différents stades de son processus d'acquisition et qui se perçoit comme effectif est plus motivé. L'hypothèse était donc qu'après un semestre la motivation, intrinsèque aussi bien qu'extrinsèque, dans la classe pilote serait plus grande que dans la classe de contrôle.

Cette hypothèse s'est avérée. Après un semestre, la motivation intrinsèque et extrinsèque dans la classe pilote était en effet plus grande que dans la classe de contrôle. Pour presque tous les indicateurs, la classe pilote a obtenu des moyennes plus élevées²³⁶ :

	Classe pilote	Classe de contrôle
Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	3.57	3.45
Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	3.95	3.6
Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	2.96	2.95
Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	3.74	3.1
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	4.09	3.5
Die französische Sprache gefällt mir.	3.73	3
Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.	3.78	3.65
Die französische Sprache liegt mir.	3.65	3.45
Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	3.09	2.85
Ich finde die französische Sprache schwierig.	3.04	2.9
Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	3.39	3.4
4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	2.77	3.58
Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett.	4.09	3.85
Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/ einen andern Französischlehrer.	1.9	1.63

Il faut avant tout mettre en relief les réponses qui concernent la prononciation. La classe pilote aime beaucoup mieux prononcer des phrases et des mots français (moyenne de 3.74) que la classe de contrôle (moyenne de 3.1). De même, la classe pilote trouve une bonne prononciation nettement plus importante que la classe de contrôle (moyenne de 4.09, respectivement de 3.5). Dans les deux cas, la différence entre les deux classes est significative (plaisir à prononcer le français : $t=2.06$, $df=41$, $p=0.046$; importance d'une bonne prononciation : $t=2.11$, $df=40$, $p=0.041$). Cette différence significative est sans doute due au travail intensif sur la prononciation dans le journal de bord, pendant lequel les élèves de la classe pilote ont étudié de manière approfondie les régularités entre l'orthographe et la prononciation ainsi que les règles de prononciation. Comme activités accompagnant ce travail

²³⁶ Un tableau incluant les indications statistiques se trouve dans l'annexe, p.371.

individuel, la prononciation de certains sons a été pratiquée soit avec toute la classe sous la direction de l'enseignante, soit sous la direction des élèves pendant un travail à deux ou en groupe au cours d'un jeu de famille sur la prononciation²³⁷. Le travail intense sur la prononciation a persuadé les élèves de la classe pilote qu'une bonne prononciation est importante, et ils ont découvert encore plus le plaisir de prononcer le français. Ainsi, à la fin du premier semestre, ils aiment encore plus prononcer des phrases et des mots français qu'au début du semestre : pour l'affirmation « Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus » la moyenne de 3.59 du début du semestre a augmenté à 3.74 à la fin du semestre.

Une différence remarquable, qui s'explique au moins en partie aussi par le journal de bord sur la prononciation, concerne l'estimation de la beauté du français par les élèves. Les élèves de la classe pilote perçoivent la langue française comme beaucoup plus belle (moyenne de 3.73) que ceux de la classe de contrôle (moyenne de 3.00). Sur le plan statistique, cette différence n'est pas significative, mais toutefois on peut parler d'une tendance nette ($t=1.95$, $df=40$, $p=0.058$).

Les résultats sur la répartition des heures entre le français et l'anglais sont également intéressants. Tandis qu'au début du semestre, les deux classes étaient d'accord sur le fait qu'elles préféreraient quatre heures d'anglais et deux heures de français au lieu des quatre heures de français et deux heures d'anglais dans leur emploi du temps (classe pilote : moyenne de 3.48 ; classe de contrôle : moyenne de 3.65), elles ne sont plus du même avis à la fin du semestre : la classe pilote a changé d'avis et se trouve maintenant, avec une moyenne de 2.77, dans le champ négatif, tandis que la classe de contrôle reste sur sa position (moyenne de 3.58). Ce changement significatif dans la classe pilote au cours du premier semestre montre une tendance claire vers la préférence du français face à l'anglais ($F(1.00/19.00) = 5.43$, $p=0.031$) Il semble que la classe pilote s'est en quelque sorte rapprochée du français et l'aime mieux qu'au début du semestre, tandis que dans la classe de contrôle un tel changement ne s'est pas produit. Il est possible que ce changement soit dû au travail plus individuel et plus autonome favorisé dans la classe pilote, ce qui a permis à chaque élève de découvrir la langue française à sa guise et de trouver une approche individuelle à cette langue.

Nous avons constaté que l'hypothèse qu'après un semestre la motivation serait plus grande dans la classe pilote s'est avérée. Mais qu'en est-il du développement de la motivation dans les deux classes au cours du premier semestre ? La première hypothèse était que la motivation de la classe pilote augmenterait, la seconde que la motivation dans la classe de contrôle n'augmenterait pas mais resterait au même niveau, voire diminuerait.

²³⁷ Ce travail est décrit sous le chapitre «2.3.1.1.4. Journal de bord sur l'orthographe», p.9.

La première hypothèse a été vérifiée seulement en partie: la motivation intrinsèque a augmenté, mais la motivation extrinsèque a clairement diminué. Ainsi, à la fin du premier semestre, les élèves pensent que les connaissances du français sont moins importantes et que le français est moins important pour les contacts extra-scolaires que ce qu'ils estimaient au début du semestre. La moyenne pour l'affirmation « Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne. » a diminué de 4 à 3.57, et la moyenne pour l'affirmation « Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können » a baissé de façon significative de 3.88 à 2.96 ($F(1.00/22.00)=8.577$, $p=0.008$). Ceci est d'autant plus étonnant que la communication orale a régulièrement été entraînée dans les discussions à deux menées au début de la leçon de français et que les élèves ont régulièrement noté dans leur vocabulaire personnel les tournures et les mots importants dans ces conversations qu'ils ont appris par la suite. Contrairement au travail approfondi sur la prononciation dans le journal de bord qui a augmenté la motivation, ces activités n'ont pas contribué à les persuader de l'importance de la communication orale et par là à augmenter leur motivation.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, quatre indicateurs ont augmenté de plus de 0.1 point, et quatre indicateurs sont plus ou moins restés au même niveau. Un changement important s'est avéré en ce qui concerne l'estimation du talent pour l'apprentissage du français. Comme nous l'avons vu, la classe pilote jugeait au début du semestre qu'elle était moyennement douée pour la langue française tandis que la classe de contrôle était plus sûre sur ce point, et s'estimait assez douée pour l'apprentissage de cette langue. Après six mois, l'estimation de la classe de contrôle a augmenté d'une moyenne de 3.17 à une moyenne de 3.65, et cela de façon significative ($F(1.00/21.00)=5.01$, $p=0.036$). Maintenant, elle se juge assez douée et semble avoir acquis de la confiance en ses capacités. La moyenne de la classe de contrôle a par contre diminué de 3.67 à 3.45. Dans la classe pilote, le changement significatif dans l'attitude envers la langue française et envers la confiance en ses capacités qui se manifeste dans ce résultat peut être attribué, au moins en partie, au travail autonome²³⁸. La possibilité d'adapter la rapidité du processus d'apprentissage et le niveau des tâches aux capacités individuelles, et les nombreux problèmes de toute sorte résolus sans l'aide de l'enseignante, mais peut-être avec l'aide d'un camarade, ont permis aux élèves de se percevoir comme des apprenants effectifs qui gèrent leur apprentissage avec succès, ce qui a visiblement augmenté leur confiance en eux-mêmes.

²³⁸ Il va de soi que nous ne parlons pas de travail autonome à cent pour cents, mais des premiers pas vers l'autonomie, et donc d'autonomie relative.

L'augmentation de la confiance en soi explique aussi que la classe trouve le français un peu moins difficile qu'au début du semestre²³⁹. En général, la classe est toujours contente de sa performance (moyenne de 3.78).

La seconde hypothèse voulant qu'après un semestre, la motivation dans la classe de contrôle serait toujours au niveau du début du semestre ou aurait même diminué, s'est avérée. Pour aucun indicateur, la motivation n'a augmenté. La motivation intrinsèque comme la motivation extrinsèque ont diminué. En ce qui concerne l'importance du français pour tout le monde et la préférence de quatre heures de français au lieu des deux heures de leur emploi du temps, les élèves n'ont pas changé d'avis²⁴⁰. Mais pour toutes les autres affirmations, les moyennes sont clairement plus basses : la motivation a donc visiblement diminué.

Trois différences sont significatives. Comme la classe pilote, la classe de contrôle n'est plus aussi persuadée de l'importance du français pour les contacts extra-scolaires, par exemple pendant les vacances : tandis qu'au début du semestre, la moyenne est encore de 3.56, elle tombe à 2.95 à la fin du semestre et se trouve, comme l'estimation de la classe parallèle, dans le champ négatif ($F(1.00/19.00) = 8.99, p=0.007$). Tandis que la classe pilote trouve au début et à la fin du semestre qu'une bonne prononciation est importante, la classe de contrôle est du même avis seulement au début du semestre. A la fin du semestre, la moyenne a baissé de manière significative de 4.07 à 3.5 ($F(1.00/19.00)=6.56, p=0.019$). La troisième diminution significative concerne la perception de la beauté de la langue française : la moyenne diminue de 3.56 à 3.00 ($F(1.00/19.00)=4.39, p=0.050$). En ce qui concerne l'indicateur de la motivation extrinsèque « perspective d'avenir », on peut parler d'une tendance statistiquement prouvée. Les enfants ne trouvent l'apprentissage du français plus tellement important pour leur avenir (diminution de 3.96 à 3.45 ; $F(1.00/19.00)=3.084, p=0.095$).

Il est difficile de dire pourquoi la motivation a tellement baissé dans la classe de contrôle. Malheureusement, des données sur la motivation dans les autres branches n'ont pas été relevées. Il serait intéressant et instructif de voir si la motivation a aussi baissé dans d'autres branches, s'il s'agissait donc d'une baisse générale de la motivation, ou si la diminution s'est seulement manifestée pour le français. De même, il est impossible de cerner exactement pourquoi la motivation a baissé pour le français.

²³⁹ Début du semestre : 3.17, fin du semestre : 3.04

²⁴⁰ Nous considérons une augmentation ou une diminution de la moyenne jusqu'à 0.1 points comme un changement tellement petit qu'on ne peut pas encore parler d'un changement net.

Les différences de motivation dans les deux classes parallèles à la fin du premier semestre - la classe pilote a des moyennes plus élevées que la classe de contrôle pour presque toutes les affirmations et deux de ces différences sont significatives - s'expliquent donc d'une part par l'augmentation de la motivation intrinsèque dans la classe pilote au cours du premier semestre, d'autre part par la diminution nette de la motivation extrinsèque et intrinsèque dans la classe de contrôle.

2.4.2.3. Motivation après deux semestres

En ce qui concerne les différences dans la motivation entre les deux classes à la fin du deuxième semestre, la première hypothèse était que la classe pilote serait toujours plus motivée que la classe de contrôle. La deuxième hypothèse était que les différences de motivation entre les deux classes seraient plus grandes qu'à la fin du premier semestre.

Les deux hypothèses se sont avérées.

Sauf pour la difficulté du français, où les deux classes ont presque la même moyenne, la classe pilote est partout plus motivée que la classe de contrôle. Les différences entre les deux classes se sont accrues, ce qui apparaît aussi dans le fait que plus de différences sont significatives qu'à la fin du premier semestre. Voici les affirmations où se manifestent des différences significatives, avec la moyenne des classes et les indications statistiques²⁴¹ :

affirmation	classe pilote / classe de contrôle	indications statistiques
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	4.30 / 3.62	t=2.17, df=42, p=0.035
Die französische Sprache gefällt mir.	3.64 / 2.71	t=2.23, df=41, p=0.031
Meine Französischlehrerin/mein Französischlehrer ist nett.	4.14 / 3.09	t=3.10, df=42, p=0.003
Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/einen andern Französischlehrer.	2.00 / 3.14	t=2.83, df=37, p=0.008

²⁴¹ Un tableau avec toutes les affirmations et les indications statistiques se trouve dans l'annexe, p.372.

En ce qui concerne l'importance de la note, un indicateur de la motivation extrinsèque, et la popularité des devoirs, on peut parler d'une différence tendancielle entre les deux classes²⁴².

affirmation	classe pilote / classe de contrôle	indications statistiques
Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	3.65/3.09	t=1.93, df=43, p=0.061
Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	2.7/2.14	t=1.96, df=43, p=0.057

Comme à la fin du premier semestre, la différence en ce qui concerne l'importance de la prononciation est significative. La moyenne de la classe pilote (4.3) est très élevée, et montre qu'elle trouve une bonne prononciation très importante, encore plus importante qu'à la fin du premier semestre, où elle avait une moyenne de 4.09. Il est probable que l'effet du journal de bord sur la prononciation s'est prolongé aussi au cours du deuxième semestre.

Tandis qu'à la fin du premier semestre, on pouvait parler en termes de statistique d'une tendance en ce qui concernait la différence dans les jugements sur la beauté du français, cette tendance s'est effectivement accrue au cours du deuxième semestre pour devenir statistiquement significative. Ceci est avant tout dû au jugement de la classe de contrôle, dont la moyenne a baissé de 3.00 à 2.71, de sorte qu'elle se trouve dans le champ négatif à la fin du deuxième semestre. Dans la classe pilote, la moyenne a légèrement baissé, de 3.73 à 3.64. La classe pilote trouve donc la langue française toujours assez belle, tandis que la classe de contrôle la trouve de tendance plutôt laide. Au cours de l'année, l'attitude envers le français, qui s'exprime entre autres dans le jugement de sa beauté, a changé de façon considérable dans la classe de contrôle. Dans la classe pilote, la perception de la beauté du français est restée au même niveau.

A la fin de l'année, les différences en ce qui concerne la popularité de l'enseignante de français, un indicateur général de la motivation dans les classes, sont frappantes et méritent d'être observées de plus près. La différence significative entre les deux classes ne s'est pas annoncée à la fin du premier semestre : à ce moment-là, la classe pilote trouvait l'enseignante un peu plus gentille que la classe de contrôle, mais désirait quand même un peu plus que la

²⁴² Il sera question des devoirs et de leur popularité plus en détail dans le chapitre « 2.4.5. Gestion des devoirs auto-imposés et implication des élèves dans le travail », p.9.

classe de contrôle une autre enseignante de français²⁴³. En général, les deux classes trouvaient l'enseignante sympathique et répondaient, à la question de savoir s'ils préféreraient une autre enseignante de français, clairement par non. La différence frappante de la fin de l'année scolaire s'est donc développée au cours du deuxième semestre. Si nous regardons l'évolution du jugement dans les deux classes, nous constatons que la classe pilote n'a quasiment pas changé dans son attitude pendant le deuxième semestre. Comme le montre le tableau suivant, la différence significative est due au changement considérable dans les réponses de la classe de contrôle.

	classe pilote		classe de contrôle	
	Fin du 1 ^{er} semestre	Fin du 2 ^{ème} semestre	Fin du 1 ^{er} semestre	Fin du 2 ^{ème} semestre
Meine Französischlehrerin/mein Französischlehrer ist nett.	4.09	4.14	3.85	3.09
Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/einen andern Französischlehrer.	1.90	2	1.63	3.14

Dans la classe de contrôle, le changement dans les réactions à l'affirmation « Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin / einen andern Französischlehrer. » est significatif ($F(1.00/17.00) = 11.858$, $p = 0.003$), et dans les résultats à l'affirmation « Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett » nous avons une tendance statistiquement prouvée ($F(1.00/19.00)=3.739$, $p=0.068$).

Est-ce que ma moindre popularité dans la classe de contrôle est à attribuer à mon comportement différent dans la classe de contrôle ? Est-ce que j'y étais moins souriante ou souvent de mauvaise humeur, très sévère et autoritaire ou moins à l'écoute des élèves ? Est-ce qu'un tel comportement de ma part se serait avant tout manifesté pendant le deuxième semestre ? Est-ce que la différence de méthode dans la classe de contrôle a influencé mon comportement de telle façon que l'enseignement est devenu trop austère dans cette classe ?

²⁴³ Les moyennes pour les affirmations correspondantes à la fin du premier semestre étaient les suivantes :
« Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett. » :
classe pilote: moyenne de 4.09 ; classe de contrôle: moyenne de 3.85
« Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin / einen andern Französischlehrer. » :
classe pilote: moyenne de 1.90 ; classe de contrôle: moyenne de 1.63.

Comme très peu de leçons dans les deux classes ont été observées et qu'un jugement de la part d'un tiers n'est donc pas possible, je ne peux que donner une réponse personnelle à ces questions. Dans la mesure où l'enseignement dans la classe pilote laissait beaucoup plus de liberté aux élèves, qu'il y était beaucoup plus individuel, que je pouvais – et devais – les suivre de plus près, une relation plus forte s'est par conséquent installée entre moi et les élèves de la classe pilote. Ceci peut expliquer les moyennes très favorables et constantes de la classe pilote en ce qui concerne ma popularité dans cette classe. En effet, dans le questionnaire à la fin du deuxième semestre, aucun élève ne me trouvait « pas sympa » tandis que 19 élèves me trouvaient « sympa » ou « très sympa ». Un seul élève désirait absolument une autre enseignante de français tandis que 14 élèves voulaient me garder (5 élèves n'ont pas donné de réponse à cette affirmation). Comme prévu, l'enseignement dans la classe de contrôle était plus « normal » et « traditionnel », mais les activités n'y étaient pas beaucoup moins diversifiées. Les élèves de la classe de contrôle n'ont par exemple jamais travaillé avec un journal de bord ou dans un petit projet, mais ont écrit un petit livret de recettes, ce que la classe pilote n'a pas fait. De même, ils ont fait plus de jeux de rôles que la classe pilote. Je dois dire que j'ai préféré l'enseignement dans la classe pilote parce que c'était nouveau et plus exigeant que l'enseignement dans la classe de contrôle, ce qui a peut-être eu l'effet que j'étais plus souriante et détendue dans la classe pilote. Comme conséquence d'un enseignement plus centré sur l'enseignant, une relation moins forte s'est installée avec les élèves de la classe de contrôle. Mais cela ne veut pas dire que cette relation n'était pas solide et que je n'étais pas à l'écoute de ces élèves. Toutefois, je ne peux pas exclure que la méthode ait influencé dans une certaine mesure mon comportement et par là ma relation avec les élèves. Il faut souligner que pendant le deuxième semestre, la classe de contrôle avait plusieurs problèmes personnels à résoudre à l'intérieur de la classe (litiges entre certains élèves, avant tout entre les meneurs de petits groupes qui s'étaient constitués dans la classe, mobbing) qui a provoqué des répercussions sur le plan de la discipline. La classe était beaucoup plus distraite et bruyante que pendant le premier semestre, de sorte qu'il fallait les critiquer plus, voire même punir, et que j'étais plus sévère. Pendant ce deuxième semestre, leurs enseignants étaient régulièrement en contact pour échanger les observations, et tous ont souligné les problèmes de discipline. De façon générale, tous avaient l'impression que les élèves étaient moins motivés, sans pourtant être capables de le prouver scientifiquement. Il est assez probable que si l'on avait mené une enquête sur la popularité des enseignants des autres branches, ils auraient été moins populaires à la fin du deuxième semestre qu'à la fin du premier. Malheureusement, une telle enquête n'a pas eu lieu, de sorte qu'une réponse définitive aux questions soulevées ne pourra jamais être donnée.

Quant au développement de la motivation pendant le deuxième semestre dans les deux classes, la première hypothèse était que dans la classe pilote la motivation allait encore une fois augmenter. En ce qui concerne la classe de contrôle, l'hypothèse disait que la motivation allait rester au même niveau ou qu'elle allait baisser.

L'hypothèse sur le développement de la motivation dans la classe pilote ne s'est pas avérée. Elle a augmenté pour deux affirmations mais baissé pour 6 affirmations. Pour 6 affirmations elle est restée au même niveau. La motivation extrinsèque a augmenté de 2.96 (fin du premier semestre) à 3.32 (fin du deuxième semestre) en ce qui concerne l'importance du français dans les contacts extra-scolaires ; il se peut que les discussions à deux, régulières au début des leçons de français, aient influencé cette augmentation même si elles n'avaient pas eu cet effet pendant le premier semestre. Certains élèves devaient par ailleurs partir dans une région francophone pendant les vacances d'été imminentes, de sorte qu'ils ont pu également changer d'avis en ce qui concerne l'utilité du français. Les élèves ont jugé l'importance d'une bonne prononciation encore plus grande qu'à la fin du deuxième semestre. Une explication de ce résultat se trouve d'une part dans l'entraînement régulier de l'expression orale. Il va de soi qu'une bonne prononciation facilite la communication et la rend plus agréable. D'autre part, il est possible que le travail sur la prononciation dans le journal de bord ait eu un effet à long terme.

Par rapport à la fin du premier semestre, les affirmations suivantes n'ont pas changé dans la classe pilote²⁴⁴. Celle-ci trouve toujours que le français est assez beau et en partie difficile, mais qu'elle est assez douée pour l'apprentissage de cette langue. Elle est toujours plutôt contente de ses résultats scolaires et de ses performances et trouve toujours l'enseignante « sympa ».

La motivation extrinsèque a encore une fois baissé en ce qui concerne l'importance du français pour l'avenir (de 3.57 à la fin du premier semestre à 3.26 à la fin du deuxième), et a baissé en ce qui concerne l'importance de la note (de 3.95 à la fin du premier semestre à 3.65 à la fin du deuxième). La motivation intrinsèque a significativement baissé pour le plaisir à prononcer des mots ou des phrases en français (de 3.74 à 3.26 ; $F(1.00/22.00) = 4.875$, $p=0.038$). La classe n'aime plus autant faire ses devoirs de français (diminution de 3.09 à 2.70) et juge le français moins important pour tout le monde (diminution de 3.39 à 3.04). De

²⁴⁴ Nous considérons une augmentation ou une baisse de la moyenne jusqu'à 0.10 points par rapport aux résultats du semestre précédent comme un résultat non changé.

plus, elle aimerait un peu plus de leçons d'anglais que de français (diminution²⁴⁵ de 2.77 à 3.1)

En général, on peut constater que la motivation extrinsèque comme la motivation intrinsèque ont tendancielllement baissé dans la classe pilote. La diminution de la motivation est statistiquement significative en ce qui concerne un résultat.

L'hypothèse qu'au cours du deuxième semestre la motivation allait rester égale ou diminuer dans la classe de contrôle s'est avérée. La motivation a clairement diminué : sauf pour trois indicateurs, dont un augmente légèrement²⁴⁶ et deux restent²⁴⁷ égaux, toutes les moyennes baissent. Comme nous avons déjà vu, la baisse en ce qui concerne les deux affirmations sur la popularité de l'enseignante est significative pour l'une et tendancielle pour l'autre²⁴⁸. Pour la discussion de ces résultats, nous renvoyons à la page 205 de ce travail. Une deuxième diminution significative concerne la popularité des devoirs, ce dont il sera question dans le chapitre correspondant²⁴⁹.

En résumé, la motivation a baissé dans les deux classes au cours du deuxième semestre. La diminution de la motivation est plus forte et plus visible dans la classe de contrôle, mais dans la classe pilote également la motivation a tendancielllement baissé. Malgré la baisse dans la classe pilote, celle-ci est nettement plus motivée que la classe de contrôle, ce qui se manifeste dans le fait que pour aucune affirmation la classe de contrôle n'a obtenu une moyenne plus élevée que la classe pilote. A la fin de l'année scolaire, quatre différences de motivation entre les deux classes sont significatives : la classe pilote juge la prononciation nettement plus importante que la classe de contrôle, elle trouve la langue française plus belle que la classe parallèle, et elle trouve son enseignante de français beaucoup plus gentille et aimerait clairement moins changer d'enseignant de français que la classe de contrôle.

²⁴⁵ Bien qu'il s'agisse mathématiquement d'une augmentation, on parle ici de diminution parce que l'augmentation mathématique de la moyenne exprime une diminution de la motivation.

²⁴⁶ Pour l'affirmation « Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe. » la moyenne a augmenté de 3.5 (fin du deuxième semestre) à 3.62 (fin du deuxième semestre).

²⁴⁷ Il s'agit des moyennes pour l'affirmation « Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können. » (2.90 à la fin du deuxième semestre) et « 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch. » (3.64 à la fin du deuxième semestre).

²⁴⁸ Le changement dans les réponses à l'affirmation « Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin / einen andern Französischlehrer. » dans la classe de contrôle est significatif ($F(1.00/17.00) = 11.858, p = 0.003$), et pour celui concernant les résultats à l'affirmation « Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett. » nous avons une tendance statistiquement prouvée ($F(1.00/19.00) = 3.739, p = 0.068$).

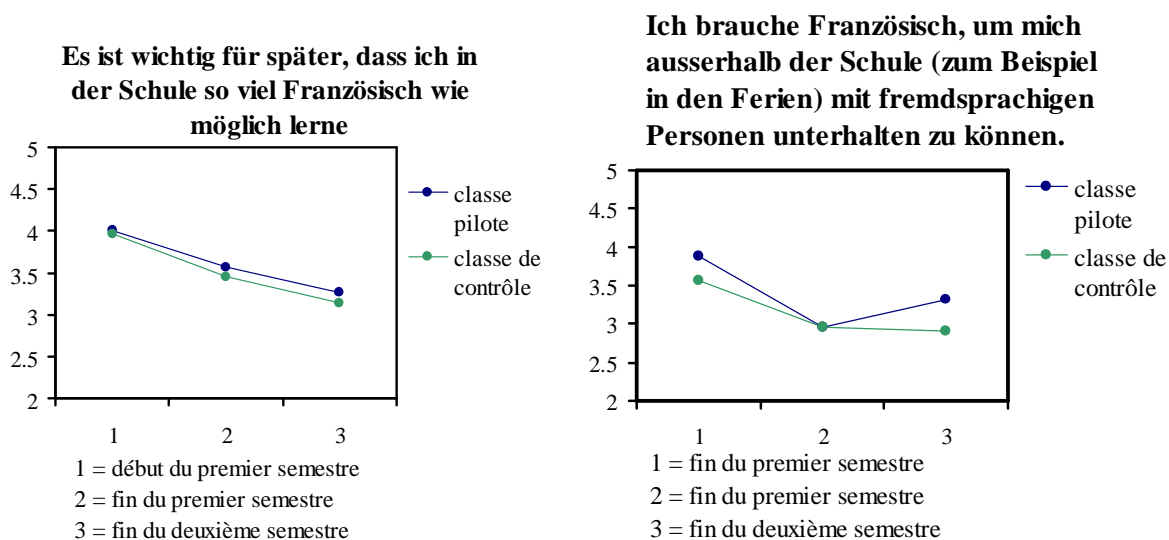
²⁴⁹ Voir chapitre « 2.4.5. Gestion des devoirs auto-imposés et implication des élèves dans le travail », p.9.

2.4.2.4. Comparaison du développement de la motivation dans les deux classes pendant l'année scolaire

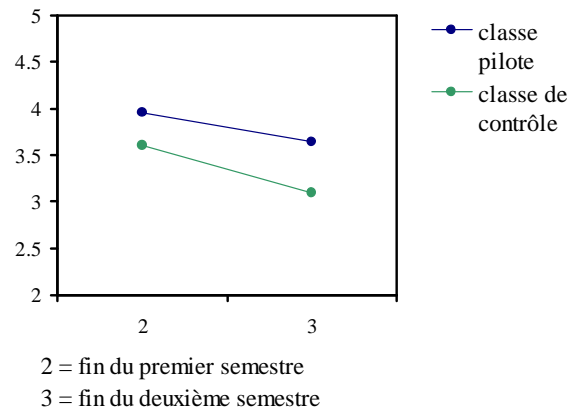
Si nous regardons le développement des deux classes tout au long de l'année scolaire, nous constatons qu'à la fin de l'année scolaire, la classe pilote est nettement plus motivée que la classe de contrôle. Tandis que la classe de contrôle avait des moyennes plus élevées que la classe pilote pour cinq des onze indicateurs au début de l'année (et parmi celles-ci deux différences étaient à tendance significatives), elle n'a pour aucune affirmation une moyenne plus élevée que la classe pilote à la fin de l'année. (A la fin de l'année, 4 différences sont significatives.) Tout au long de l'année, la motivation de la classe de contrôle diminue de façon nette et constante. Le développement dans la classe pilote n'est pas aussi uniforme pour tous les indicateurs et par conséquent moins clair: en général on peut dire que sa motivation extrinsèque baisse tout au long de l'année, avant tout pendant le premier semestre. Sa motivation intrinsèque augmente pendant le premier semestre et montre une tendance à la baisse pendant le deuxième semestre.

Dans ce qui suit, les développements les plus importants de la motivation dans les deux classes seront présentés.

Les trois diagrammes suivants montrent le développement de la motivation extrinsèque dans les deux classes.



**Es ist für mich wichtig, im Fach
Französisch gute Noten zu haben.**



La classe pilote a dès le début une motivation extrinsèque un peu plus élevée que la classe de contrôle, différence qui se maintient tout au long de l'année. La motivation extrinsèque se développe de façon parallèle dans les deux classes, et cela est très marqué pour le jugement de l'importance du français pour l'avenir, où la baisse de la motivation tout au long de l'année scolaire est identique à presque cent pour cent ($F(1.97/80.86)=0.004$, $p=0.996$). Dans la classe pilote, le changement dans les réponses à l'affirmation « Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne. » est significatif ($F(2.0/43.89) = 4.01$, $p=0.024$), dans la classe de contrôle nous avons statistiquement une tendance très nette ($F(1.82/34.51)=3.54$, $p=0.051$). En ce qui concerne l'importance de la note, la motivation de la classe pilote baisse moins que celle de la classe de contrôle.

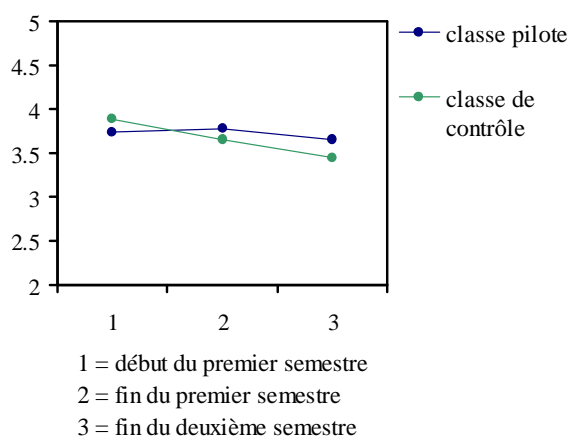
L'évolution de la motivation extrinsèque au cours de l'année, en ce qui concerne l'importance du français pour les contacts extra-scolaires, est significative dans les deux classes (classe pilote : $F(1.99/41.83)=4.22$, $p=0.022$) ; classe de contrôle : $F(1.80/34.21)=4.66$, $p=0.019$). Pendant le premier semestre, elle baisse dans les deux classes, puis les jugements s'écartent : tandis qu'elle baisse dans la classe de contrôle, elle augmente dans la classe pilote.

Comme il a déjà été dit, le développement de la motivation intrinsèque dans les deux classes n'est pas aussi uniforme que celui de la motivation extrinsèque. Toutefois, la classe pilote est presque partout, après le premier semestre, et partout, après le deuxième semestre, intrinsèquement plus motivée que la classe de contrôle.

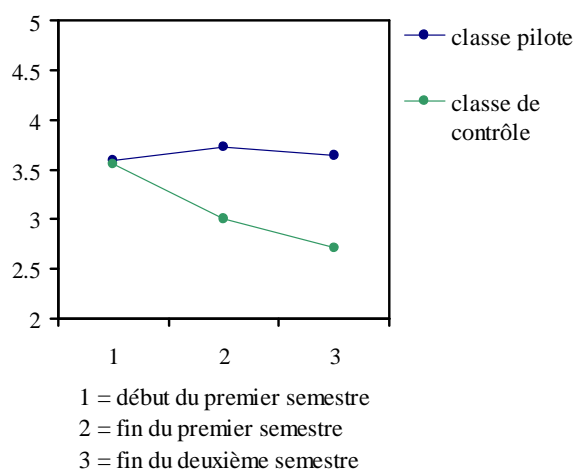
Il est clair que beaucoup de facteurs comme le soutien et l'intérêt montré par la famille ou par les *peers* influencent la motivation des élèves, mais, même compte tenu de ce fait, il semble que l'apprentissage autonome du français a eu une certaine influence sur le développement de

la motivation intrinsèque dans la classe pilote. Tandis que la baisse de la motivation intrinsèque dans la classe de contrôle est évidente, elle a augmenté ou est restée au même niveau pour la plupart des affirmations dans la classe pilote. La classe de contrôle est par exemple de moins en moins contente de ses performances et trouve la langue française de moins en moins belle, alors que les valeurs dans la classe pilote ne changent presque pas. La baisse dans les jugements de la beauté du français dans la classe de contrôle tout au long de l'année est significative ($F(1.98/37.63) = 3.75, p = 0.033$), en ce qui concerne les différences dans le développement des deux classes pendant l'année scolaire on peut, en termes de statistique, parler d'une tendance.

**Ich bin mit meinen Leistungen in
Französisch zufrieden**



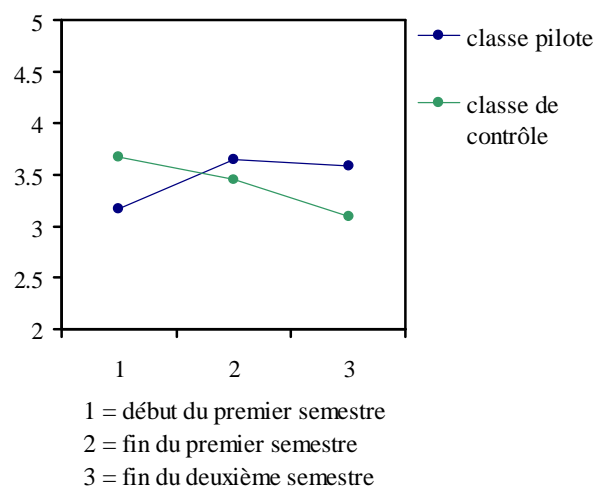
Die französische Sprache gefällt mir



$$F(1.96/78.24) = 2.75 \quad p = 0.072$$

Le cas suivant, où la classe pilote est comme pour les deux exemples précédents moins motivée que la classe de contrôle au début de l'année mais plus motivée que celle-ci à la fin de l'année, est à ce propos révélateur :

Die französische Sprache liegt mir



$$F(1.96/76.44) = 4.93 \quad p = 0.010$$

Le développement de la perception de sa propre aptitude à apprendre le français dans les deux classes tout au long de l'année est significativement différent. Tandis que la classe de contrôle se juge de moins en moins douée pour l'apprentissage du français, la classe pilote devient plus sûre dans ses capacités pendant le premier semestre et maintient cette augmentation. Le changement à l'intérieur de la classe pilote tout au long de l'année est statistiquement significatif ($F(1.92/38.49) = 3.55$, $p = 0.040$). Le fait d'assumer de plus en plus la responsabilité pour leur propre processus d'apprentissage, l'autodétermination de plus en plus grande et les capacités acquises dans la résolution indépendante de différents problèmes liés au processus d'apprentissage ont augmenté la confiance des élèves en eux-mêmes et en leurs capacités en tant qu'apprenant du français.

L'influence positive de l'autonomisation poussée du travail sur la motivation intrinsèque est d'autant plus importante que cette motivation est absolument nécessaire pour un bon déroulement du travail autonome et qu'elle facilite pour l'élève le changement de rôle et le fait qu'il doive lui-même assumer la responsabilité de son processus d'apprentissage. Ainsi, une spirale positive s'installe dans le meilleur des cas : plus l'élève travaille de façon autonome, plus cela a des effets positifs sur sa motivation intrinsèque, ce qui augmente sa curiosité et sa volonté d'assumer encore plus la responsabilité de son travail, et ainsi de suite.

En ce qui concerne la motivation extrinsèque, l'influence de l'apprentissage autonome est moins évidente, mais il se peut que l'apprentissage autonome ait ralenti la chute de celle-ci dans la classe pilote.

2.4.3. Sentiment d'insécurité ou de désorientation

Assumer la responsabilité pour une partie, voire pour tout le processus d'apprentissage demande beaucoup à l'élève. Il doit, entre autres, être capable d'adopter certaines stratégies d'organisation, d'évaluation et d'apprentissage, et doit se sentir à même d'accomplir seul une tâche sans avoir constamment recours à l'aide de l'enseignant ou d'un camarade de classe. Suivant le principe de l'aide minimale, j'ai aidé le moins nécessaire, et presque toujours seulement à la demande des élèves, pour intervenir le moins possible dans leur processus d'apprentissage et dans leur travail. En particulier pendant le deuxième semestre, les élèves ont accompli leurs tâches en large mesure tout seuls (ils auraient pu travailler à deux ou en groupes, mais la plupart d'entre eux ne l'ont fait que de temps à autre), de sorte qu'une question urgente s'est posée : Est-ce qu'un élève qui travaille seul de façon autonome se sent aussi seul et par conséquent insécurisé, découragé, ou même désorienté ? Est-ce qu'il cherche vraiment de l'aide quand il n'arrive pas à résoudre un problème, qu'il soit de nature langagière ou organisatrice ? Est-ce qu'il n'aurait pas besoin de plus d'aide et de plus de suivi de la part de l'enseignante ? Est-ce que le principe de l'aide minimale ne demande pas trop aux élèves ?

Pour évaluer le sentiment d'insécurité ou de désorientation, les élèves ont indiqué sur une échelle de 5 degrés (« Trifft sehr zu » - « Trifft zu » - « Teils-teils » - « Trifft nicht zu » - « Trifft gar nicht zu ») à quel point ils étaient d'accord avec une affirmation donnée. Pour chaque affirmation, la moyenne des réponses a été calculée. Une moyenne allant de 1 à 2.99 se trouve dans le champ négatif, une moyenne de 3.01 à 5 dans le champ positif²⁵⁰.

La classe pilote comme la classe de contrôle ont évalué les mêmes affirmations à la fin du premier et à la fin du deuxième semestre, dans le questionnaire numéro deux.

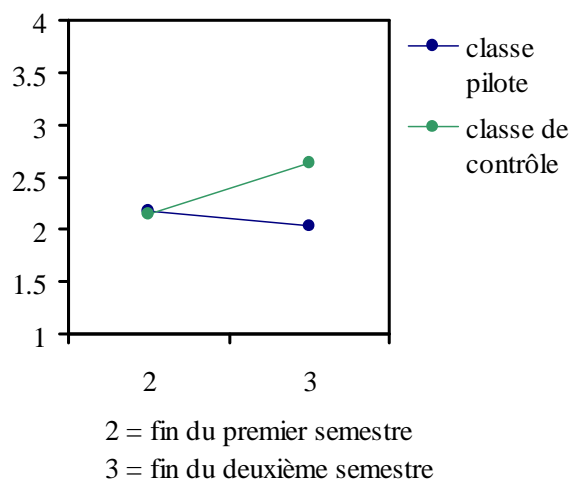
A l'aide du programme SPSS, les données ont été soumises à des calculs pour voir si certains résultats étaient significatifs. Pour comparer les moyennes obtenues des deux classes à un seul moment, par exemple au début de l'année scolaire, nous avons utilisé le « Test-t d'échantillons indépendants pour égalité des moyennes »²⁵¹. Afin d'obtenir des données statistiques sur le développement des moyennes dans une seule classe, ou dans une classe par rapport à l'autre, nous avons effectué le « Test des effets intra-sujets selon Greenhouse-Geisser ».

²⁵⁰ Il va de soi que cela change pour une moyenne obtenue comme réponse à une phrase à la négation ou qui est formulée de sorte à ce que l'élève doit répondre par « Trifft nicht zu » ou par « Trifft gar nicht zu » s'il est motivé. Ceci est, par exemple, le cas pour l'affirmation « Ich finde die französische Sprache schwierig. »

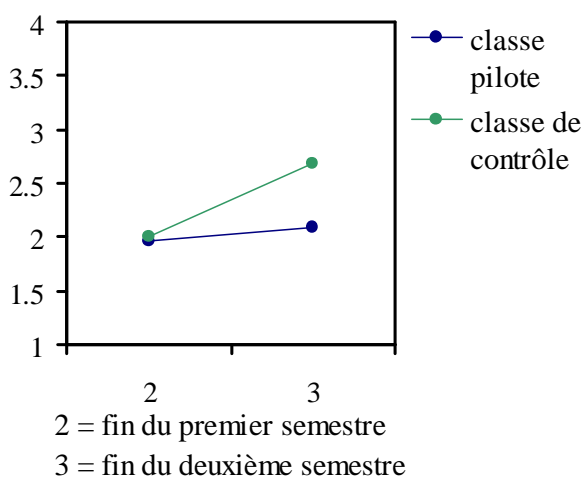
²⁵¹ Les résultats ont été choisis selon le test de l'homogénéité de la variance.

Les diagrammes suivants montrent le degré du sentiment d'insécurité ou de désorientation dans les deux classes, et son développement:

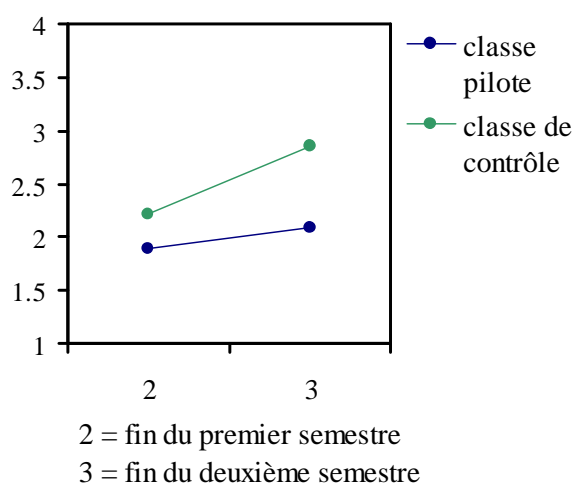
Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher



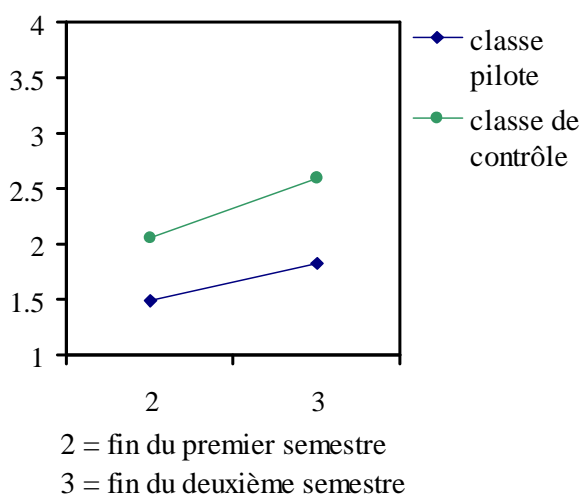
Ich fühle mich während der Französischlektionen orientierungslos



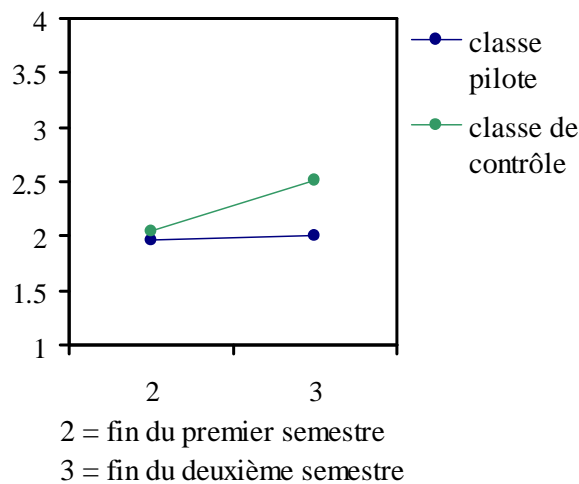
Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll



Die Lehrerin / Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich



Ich bräuchte im Französischunterricht mehr Hilfe und Unterstützung



En général, les moyennes obtenues dans les deux classes sont basses et indiquent un haut sentiment de sécurité. Toutefois, les résultats sont surprenants : ce n'est pas la classe qui travaille de façon autonome, mais la classe qui travaille de façon traditionnelle, sous la conduite de l'enseignante, qui se sent la moins sûre et la moins bien suivie. Ces résultats montrent que l'enseignement où l'enseignant est au centre ne garantit pas que les élèves se sentent mieux suivis ou plus sûrs que leurs collègues « autonomes », comme on s'y attendrait.

Regardons ces résultats plus en détail.

2.4.3.1. Après un semestre

Après un semestre, les réponses de la classe pilote montrent que les élèves ne se sentent que rarement insécurisés ou désorientés, et qu'ils auraient rarement besoin de plus d'aide. Leurs collègues de la classe de contrôle sont du même avis. Toutefois, ils faut souligner la différence dans les réponses à l'affirmation « Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll », où la classe pilote obtient une moyenne de 1.90, tandis que la classe de contrôle a une moyenne plus élevée de 2.21. Cette différence n'est pas significative, mais elle est surprenante dans la mesure où l'on pourrait s'attendre à ce qu'une classe qui suit les instructions de l'enseignante sache exactement ce qu'elle doit faire, pourvu que ces instructions soient claires, tandis que des élèves qui travaillent de façon plus autonome se perdraient davantage. Le résultat montre que cela n'est pas forcément le cas. Il semble que les élèves de la classe pilote arrivent bien à organiser, structurer et accomplir leur travail.

La différence entre les deux classes pour l'affirmation « Die Lehrerin / Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich. », où la classe pilote obtient une moyenne de 1.48 tandis que la classe de contrôle a une moyenne de 2.05, est significative ($t = -2.053$, $df = 26.012$, $p = 0.050$). Les élèves de la classe pilote se sentent bien suivis : 11 élèves indiquent que l'enseignante ne s'occupe jamais trop peu d'eux et 10 élèves indiquent que cela est rarement le cas (deux élèves ne se sont pas prononcés). Les réponses de la classe de contrôle diffèrent et ne sont pas tellement uniformes: un élève indique que l'enseignante s'occupe toujours trop peu de lui, un élève dit que cela est souvent le cas, 4 élèves affirment que cela est quelquefois le cas, six élèves donnent « rarement » comme réponse et 8 élèves disent « jamais ».

Bien que les premiers travaux plus autonomes aient déjà eu lieu, ce qui implique que l'enseignante se retire le plus possible et n'intervient que sur demande ou si cela lui semble absolument nécessaire, les élèves de la classe pilote se sentent donc significativement mieux suivis par l'enseignante que les élèves de la classe de contrôle. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves de la classe pilote cherchent effectivement de l'aide auprès de l'enseignante quand ils en ont besoin, et que cette aide est, dans le cadre d'un travail plus autonome, forcément individuel et centré sur l'élève et sur ses besoins, ce qui augmente sa satisfaction et son sentiment d'être bien suivi.

2.4.3.2. Après deux semestres

Comme le montrent les diagrammes, les réponses des deux classes diffèrent pour toutes les affirmations après le deuxième semestre. La classe de contrôle a partout des moyennes clairement plus élevées que la classe pilote et se sent moins sûre et plus désorientée qu'à la fin du deuxième semestre. Dans la classe pilote, seule la moyenne à l'affirmation « Die Lehrerin/Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich » a augmenté autant que les moyennes de la classe de contrôle. La moyenne pour l'affirmation « Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher » a même baissé dans la classe pilote.

Statistiquement, les différences entre les deux classes à la fin de l'année scolaire sont significatives pour trois des cinq affirmations, et on peut parler d'une tendance statistiquement prouvée pour les deux autres affirmations²⁵² :

²⁵² Il s'agit dans le tableau des deux dernières affirmations.

affirmation	classe pilote / classe de contrôle	indications statistiques
Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher.	2.04 / 2.64	$t = -2.01, df = 43, p = 0.051$
Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll.	2.09 / 2.86	$t = -2.18, df = 41, p = 0.035$
Die Lehrerin/der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich.	1.82 / 2.59	$t = -2.21, df = 42, p = 0.033$
Ich fühle mich während der Französischlektionen orientierungslos.	2.09 / 2.68	$t = -1.96, df = 43, p = 0.057$
Ich bräuchte im Französischunterricht mehr Hilfe und Unterstützung.	2.00 / 2.52	$t = -1.80, df = 41, p = 0.079$

Ces réponses montrent d'une part que « travail autonome » ne veut pas dire « travail désorienté accompli par un élève insécurisé sans le suivi et sans l'aide de l'enseignant » et d'autre part que le travail presque entièrement sous la direction de l'enseignant ne garantit pas automatiquement un bon suivi des élèves.

A la fin de l'année scolaire, les élèves de la classe pilote se sentent rarement désorientés ou insécurisés et savent comment ils veulent poursuivre leur travail. Ils ne trouvent que rarement que l'enseignante s'occupe trop peu d'eux ou qu'ils auraient besoin de plus de soutien.

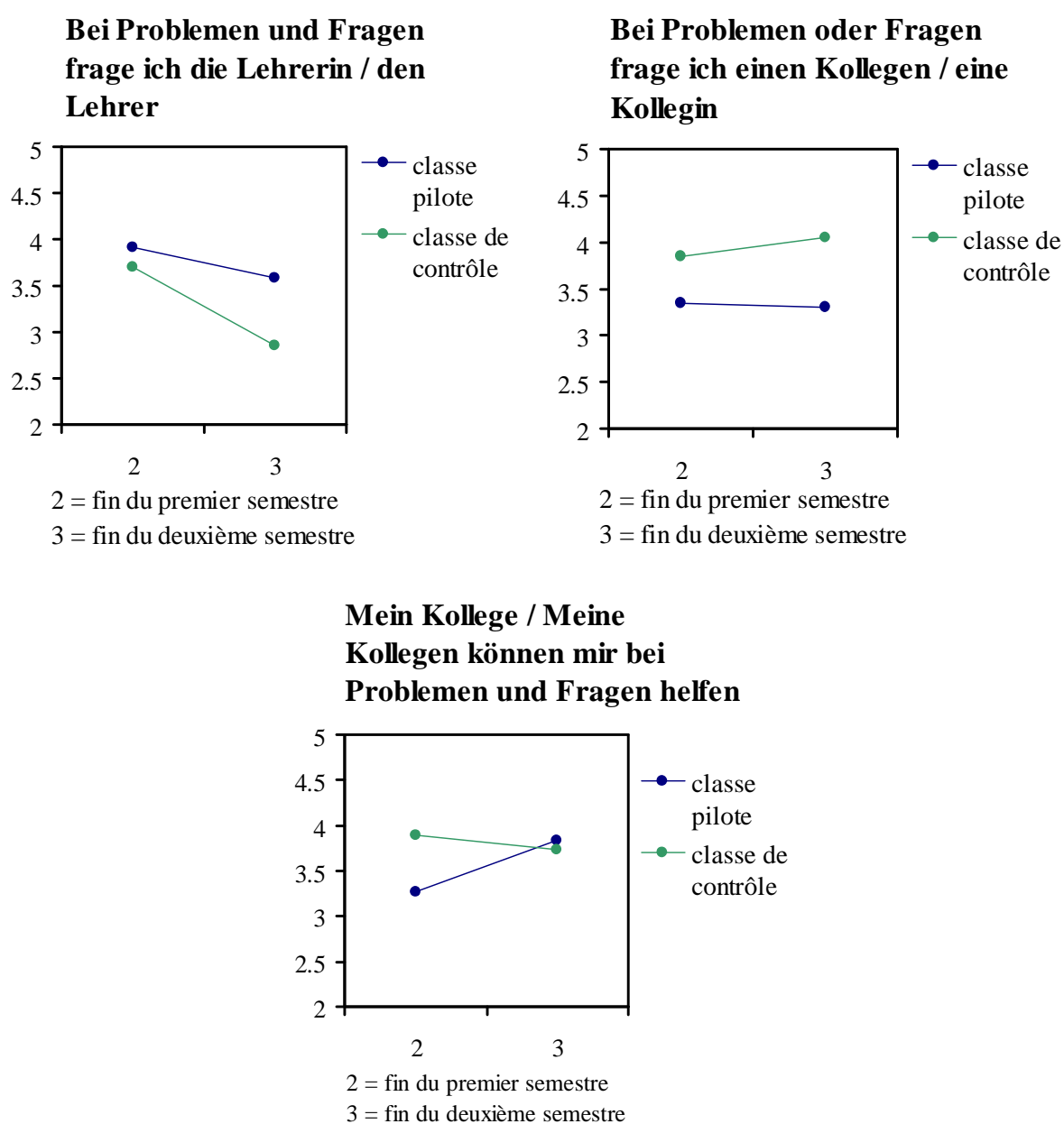
Dans la classe pilote, l'individualisation progressive du travail et le principe de l'aide minimale ont donc bien fonctionné. De ces résultats on peut déduire que le travail autonome a été introduit avec une progression adéquate, de façon que les élèves arrivent à suivre, à s'impliquer émotionnellement et à assumer leur part de responsabilité. Il ne semble pas que les élèves aient été dépassés par l'autonomisation grandissante du travail au cours des deux semestres.

Le chapitre suivant donne un aperçu général de l'importance de l'aide des collègues et de l'enseignante dans le travail autonome.

2.4.4. Apprentissage social, aide mutuelle et recours à l'aide de l'enseignante

Pour obtenir une idée générale de la façon dont les élèves se comportaient s'ils avaient un problème qu'ils ne réussissaient pas à résoudre eux-mêmes, ils ont évalué trois affirmations à la fin du premier et du deuxième semestre, dans le questionnaire numéro 2. Ces affirmations devaient permettre d'examiner dans quelle mesure ils avaient recours aux collègues de classe ou à l'enseignante, et de voir si les collègues étaient capables de les aider si leur aide était sollicitée.

Les trois diagrammes suivants donnent une vue générale des réponses²⁵³:



²⁵³ Les moyennes ainsi que les indications statistiques se trouvent dans l'annexe, p.374.

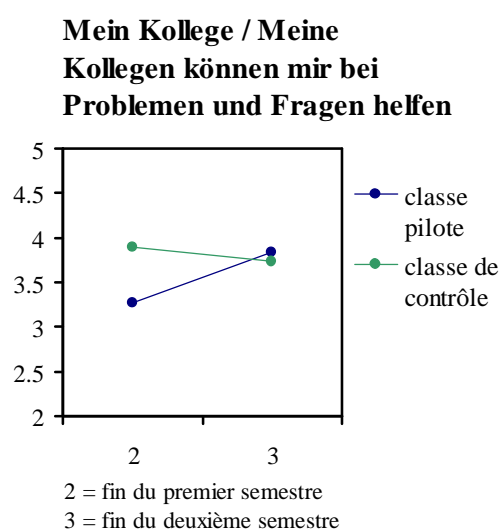
Les deux premiers diagrammes montrent clairement que l'élève moyen de la classe de contrôle cherche plus d'aide chez ses collègues que l'élève moyen de la classe pilote, qui, à son tour, sollicite plus l'aide de l'enseignante que l'élève moyen de la classe de contrôle. Au cours du deuxième semestre, cette différence s'accroît pour devenir significative à la fin de l'année scolaire. A la fin du deuxième semestre, l'élève de la classe de contrôle cherche significativement plus d'aide chez son collègue de classe que l'élève dans la classe pilote ($t = -3.27$, $df = 42$, $p = 0.002$). L'élève de la classe pilote de son côté cherche significativement plus d'aide chez l'enseignante que l'élève de la classe de contrôle ($t = 2.77$, $df = 42$, $p = 0.008$).

Est-ce que ces résultats sont à interpréter dans le sens que l'apprentissage social n'a pas fonctionné dans la classe pilote et que les élèves sont restés entièrement dépendants de l'enseignante ? Les observations faites dans la classe pilote ne permettent pas une telle conclusion : à la fin du deuxième semestre, les élèves étaient capables d'organiser et de mener à terme un travail en large partie autonome (travail sur les unités 7 et 8 du livre) sans avoir constamment recours à l'aide de l'enseignante. Avant de s'adresser à moi, ils ont souvent cherché de l'aide avant tout chez leurs voisines ou voisins, ce qui se voit aussi dans les moyennes obtenues à la fin du deuxième semestre : ils n'ont pas cherché énormément plus d'aide chez l'enseignante (moyenne de 3.59) que chez leurs collègues (moyenne de 3.30). Comme leurs collègues de la classe de contrôle, ils se sont adressés au voisin ou à un autre camarade de classe pour la traduction de certains mots, pour la solution de certains exercices, pour des problèmes de compréhension mineurs. En plus grand nombre que les élèves de la classe de contrôle, ils ont également discuté à deux des questions du genre « Je ne sais pas comment faire cet exercice. Comment est-ce que tu as fait cela ? » ou « Je ne sais pas par où commencer. Comment est-ce que tu as procédé ? ».

Une explication du fait que les élèves de la classe pilote se sont significativement plus adressés à l'enseignante que les élèves de la classe de contrôle réside probablement dans le genre de problèmes qu'ils devaient résoudre. Les tâches de la classe pilote étaient souvent plus complexes et exigeantes que celles de la classe de contrôle, soit sur le plan de l'organisation, soit sur le plan de l'expression. Les élèves de la classe pilote se sont adressés à moi quand il leur fallait une tournure compliquée en français, pour l'expression orale ou écrite, quand ils avaient un problème de compréhension écrite majeur, ou pour toutes sortes de questions concernant l'organisation de leur travail (manière de procéder, sujet à choisir, évaluation). Selon mes observations, ou bien l'élève qui s'adressait à moi avait auparavant cherché de l'aide chez un camarade de classe, qui n'était pas à même d'apporter un conseil ou

une aide consistante, ce qui nécessitait mon intervention, ou bien l'élève jugeait dès le début que ses camarades n'étaient pas capables de l'aider dans ce cas et venait me voir directement. De plus, dans la classe de contrôle, l'enseignante aidait souvent directement toute la classe en expliquant par exemple tout de suite les problèmes majeurs de compréhension. En outre, elle organisait dans une large mesure le travail des élèves de la classe de contrôle, qui n'avaient qu'à suivre ses indications concernant le travail à accomplir.

Il semble que la complexité des problèmes à résoudre soit aussi en jeu pour l'interprétation du diagramme suivant que nous avons déjà reproduit au début du chapitre :



A la fin du premier semestre, les élèves de la classe de contrôle sont significativement plus capables d'aider leurs collègues que les élèves de la classe pilote ($t = -2.29$, $df = 41$, $p = 0.027$). Au cours du deuxième semestre, cette relation change considérablement: à la fin du deuxième semestre, les élèves de la classe pilote sont, selon le jugement de leurs camarades de classe, capables de les aider dans la même mesure que les élèves de la classe de contrôle le sont dans leur classe ($F(1.00/41.00) = 3.93$, $p = 0.054$). Comme l'indiquent les données statistiques, on peut parler d'une tendance statistiquement forte en ce qui concerne ce changement.

Les problèmes liés à l'autonomisation progressive du travail qui ne se posaient pas aux élèves de la classe de contrôle sont probablement à l'origine de la différence initiale entre les deux classes. Il semble que les élèves de la classe pilote aient tout d'abord dû s'habituer aux problèmes plus complexes dont il a déjà été question dans ce chapitre. Si à la fin du deuxième semestre ils ont encore plus échoué que leurs collègues de la classe de contrôle à aider leurs camarades de classe, ils sont arrivés au cours du deuxième semestre à résoudre des problèmes plus complexes en collaboration avec leurs camarades de classe. Evidemment, les élèves de la

classe pilote ont appris, au cours du deuxième semestre, à apporter souvent une aide consistante à leurs camarades de classe, pour les problèmes faciles comme pour les problèmes plus difficiles à résoudre.

2.4.5. Gestion des devoirs auto-imposés et implication des élèves dans le travail

En ce qui concerne la gestion des devoirs auto-imposés par les élèves de la classe pilote, plusieurs questions se sont posées :

Comment réagissent-ils au fait qu'ils doivent, de plus en plus, gérer leurs devoirs ?

Prennent-ils les devoirs qu'ils se donnent eux-mêmes avec autant de sérieux que ceux que l'enseignante leur donne ?

Font-ils de manière aussi assidue les devoirs auto-imposés que ceux imposés par l'enseignante ? Y-a-t-il des différences par rapport à la classe de contrôle en ce qui concerne la durée et la fréquence des devoirs faits à la maison ?

En ce qui concerne la fréquence avec laquelle les élèves des deux classes font leurs devoirs ainsi que la question de savoir dans quelle mesure ils les font de manière exhaustive, les élèves ont donné dans le questionnaire n° 3, rempli à la fin de l'année scolaire, les indications suivantes.

Les élèves de la classe pilote ont été priés de faire la différence entre les devoirs donnés par l'enseignante et ceux donnés par eux-mêmes. Dans les deux classes, tous les 23 élèves ont rempli le questionnaire.

	Classe de contrôle	Classe pilote	
	Devoirs donnés toujours par l'enseignante	Devoirs donnés par l'enseignante	Devoirs donnés par les élèves
Ich mache die Hausaufgaben immer.	13	20	16
Ich mache die Hausaufgaben manchmal nicht.	9	2	5
Ich mache die Hausaufgaben häufig nicht.	1	1	2
Ich mache die Hausaufgaben immer vollständig.	5	11	4
Ich mache die Hausaufgaben manchmal nicht ganz vollständig.	8	9	12
Keine Angabe zur Vollständigkeit.	10	3	7

En comparaison avec la classe de contrôle, où l'enseignante a toujours donné les devoirs, la classe pilote fait les devoirs donnés par l'enseignante de manière clairement plus fréquente et plus exhaustive : dans la classe pilote, 20 élèves indiquent qu'ils font toujours les devoirs imposés par l'enseignante, tandis que dans la classe de contrôle, ils sont seulement 13. Dans la classe pilote, seuls deux élèves ne font quelquefois pas les devoirs imposés par l'enseignante. Dans la classe de contrôle, ils sont beaucoup plus : 9 élèves indiquent qu'ils ne font quelquefois pas leurs devoirs. Ces divergences dans la fréquence avec laquelle les élèves des deux classes font leurs devoirs sont significatives (Test non paramétrique de Mann-Whitney pour 2 échantillons indépendants: $p=0.031$, $Z = -2.153$). 11 élèves de la classe pilote font les devoirs donnés par l'enseignante toujours de manière exhaustive, dans la classe de contrôle, ils ne sont que 5 élèves à indiquer qu'ils les font de manière exhaustive. Aussi les différences dans les indications sur l'exhaustivité des devoirs imposés dans les deux classes sont significatives (Test non paramétrique de Mann-Whitney pour 2 échantillons indépendants : $p = 0.017$, $Z = -2.382$).

En ce qui concerne les devoirs auto-imposés, la classe pilote indique également travailler de manière un peu plus assidue que la classe de contrôle. Tandis que dans la classe de contrôle, 13 élèves indiquent qu'ils font toujours les devoirs, dans la classe pilote ils sont 16 à affirmer cela. 9 élèves de la classe pilote ne font quelquefois pas leurs devoirs. Dans la classe pilote, il y en a 5 qui ne font quelquefois pas les devoirs qu'ils se sont donnés. En ce qui concerne enfin l'exhaustivité des devoirs auto-imposés, la classe pilote travaille un peu moins bien que la classe de contrôle : dans la classe de contrôle, 5 élèves font toujours leurs devoirs de manière exhaustive, dans la classe pilote ils sont 4. 8 élèves dans la classe de contrôle indiquent qu'ils ne les font quelquefois pas de manière exhaustive tandis que dans la classe pilote 12 élèves affirment cela s'il s'agit des devoirs auto-imposés.

Selon les réponses données dans le questionnaire à la fin du deuxième semestre, on peut donc dire que les élèves de la classe pilote font leurs devoirs, qu'il s'agisse de ceux donnés par l'enseignante ou de ceux donnés par eux-mêmes de façon individuelle, de manière plus fréquente que la classe de contrôle. En ce qui concerne l'exhaustivité des devoirs, il faut faire la différence entre les devoirs imposés par l'enseignante, où la classe pilote travaille clairement mieux que la classe de contrôle, et les devoirs auto-imposés²⁵⁴, où la classe pilote travaille moins bien que la classe de contrôle.

En ce qui concerne les différences entre devoirs auto-imposés et devoirs imposés par l'enseignante à l'intérieur de la classe pilote, il résulte que les élèves travaillent de façon un

²⁵⁴ Il faut souligner encore une fois que la classe de contrôle ne s'est jamais auto-imposé des devoirs. Elle a toujours fait les devoirs donnés par l'enseignante.

peu plus assidue et clairement plus exhaustive s'ils font les devoirs imposés par l'enseignante. Ce résultat peut être expliqué par deux faits : premièrement, il semble que la contrainte et la pression soient plus grandes si c'est l'enseignante qui impose. Même si les élèves contrôlaient régulièrement au début de la leçon les devoirs que leur partenaire s'était donnés, la contrainte était moins grande : les élèves avaient probablement plus peur de se faire gronder par l'enseignante que par leur camarade de classe, même s'il n'est jamais agréable de devoir avouer qu'on n'a pas atteint son but, ou pas dans la mesure exigée. De plus, les élèves se sont quelquefois donné trop de devoirs ou ont visé un but trop élevé, de sorte qu'ils ont dû renoncer à faire tous les devoirs qu'ils s'étaient imposés et qu'ils ne les ont pas toujours faits de manière exhaustive.

En ce qui concerne le temps investi pour les devoirs auto-imposés, les élèves de la classe pilote ont indiqué, toujours dans le questionnaire n°3, qu'ils faisaient en moyenne 22 minutes de devoirs auto-imposés. La classe de contrôle par contre a indiqué qu'elle faisait en moyenne 14 minutes, donc clairement moins : un élève de la classe pilote a investi en moyenne plus de cinquante pour cent de temps en plus pour ses devoirs auto-imposés que son camarade de la classe de contrôle pour ses devoirs imposés par l'enseignante. Comme le montre le Test-t d'échantillons indépendants pour égalité des moyennes, cette différence est hautement significative ($T = 3.074$, $df = 44$, $p = 0.004$).

Ces indications sont confirmées par des mini-enquêtes faites pendant le deuxième semestre au début de la leçon. A plusieurs reprises, les élèves ont été priés de noter sur une petite fiche combien de temps ils avaient travaillé à la maison. Dans la classe pilote, les élèves notaient en plus ce qu'ils avaient fait à la maison si je n'avais pas donné les devoirs. Le but de ses mini-enquêtes était d'obtenir des informations un peu plus précises sur le contenu des devoirs et sur le temps employé pour le travail à la maison. De plus, il était intéressant de voir s'il y avait des différences à l'intérieur de la classe pilote entre le temps employé pour les devoirs imposés et celui employé pour les devoirs auto-imposés, et entre la classe pilote et la classe de contrôle en ce qui concernait le temps employé pour les devoirs, mais aussi en ce qui concernait le nombre d'élèves qui notaient qu'ils n'avaient pas fait de devoirs. Il faut souligner que le nombre de ces petites enquêtes – il s'agit de sept enquêtes dans la classe de contrôle et de dix enquêtes dans la classe pilote – ne permet pas d'obtenir une vue exhaustive de la situation. Toutefois, elles nous permettent un regard un peu plus détaillé sur le temps employé pour les devoirs et sur d'éventuelles différences entre les deux classes.

On pourrait être tenté d'affirmer que le temps employé pour les devoirs imposés par l'enseignante dépend entièrement du contenu de ceux-ci. Mais les informations données par

les élèves montrent que le temps employé dépend aussi en large mesure du niveau des élèves, de leur efficacité et de leur concentration, et surtout de leur décision de fournir un travail sérieux ou de faire les devoirs de façon superficielle. Ainsi, pour le 27 mai 2003, les élèves de la classe de contrôle ont été priés de relire le texte de l'unité 7 et de s'assurer qu'ils le comprenaient vraiment bien. Quatre élèves n'ont rien fait du tout, huit élèves ont travaillé environ dix minutes, six élèves ont travaillé environ vingt minutes, trois élèves environ une demi-heure, et un élève a même travaillé une heure. Pour les devoirs imposés par l'enseignante, les temps de travail les plus disparates apparaissent, dans les deux classes, quand les élèves doivent apprendre ou répéter le vocabulaire, ce qui est une tâche souvent détestée. Pour le 31 mars 03 les élèves de la classe pilote ont dû répéter le vocabulaire de l'unité 5. Ils ont employé en moyenne 24 minutes, les temps de travail allant de 0 minutes (un élève) à 60 minutes (un élève)²⁵⁵. Dans la classe de contrôle, les élèves ont investi en moyenne 27 minutes pour apprendre le vocabulaire de l'unité 5, les temps indiqués allant de 0 minutes (un élève) à 120 minutes (un élève)²⁵⁶.

La tendance forte des élèves de la classe pilote à faire plus de devoirs de français que leurs collègues de la classe de contrôle, tendance repérée dans le questionnaire n°3 dont il a été question plus en haut, se reflète aussi dans les réponses des mini-enquêtes. Dans les sept enquêtes dans la classe de contrôle, les élèves ont travaillé en moyenne : 8 min, 8 min, 12 min, 14 min, 24 min, 27 min et 42 min. En ce qui concerne ces sept enquêtes, les élèves de la classe de contrôle ont donc travaillé chaque fois en moyenne 19 minutes. La classe pilote a obtenu les temps de travail suivants pour les dix enquêtes : en moyenne 6 min, 11 min, 19 min, 19 min, 21 min, 23 min, 24 min, 28 min, 73 min et 74 min. Sur les dix temps de mesure, la classe pilote a donc chaque fois travaillé en moyenne 30 minutes, soit onze minutes de plus que la classe de contrôle.

A l'intérieur de la classe pilote, il faut souligner que les temps de travail les plus courts (6 min, 11 min, deux fois 19 min) et les temps de travail les plus longs (28 min, 73 min, 74 min) ont été obtenus pour les devoirs auto-imposés. Il serait donc faux d'affirmer que les élèves qui se donnent eux-mêmes les devoirs travaillent toujours nettement plus que les élèves qui font des devoirs imposés par l'enseignant. Mais ces résultats soulignent une fois de plus que les devoirs auto-imposés confèrent aux élèves la liberté – et aussi la responsabilité - d'adapter le contenu ainsi que le temps de travail investi à leurs besoins, ainsi qu'au programme qu'ils

²⁵⁵ Les réponses exactes étaient : 0 min : 1 élève / 2 min : 1 élève / 10 min : 3 élèves / 15 min : 3 élèves / 20 min : 5 élèves / 30 min : 3 élèves / 40 min : 2 élèves / 50 min : 1 élève / 55 min : 1 élève / 60 min : 1 élève.

²⁵⁶ Les réponses exactes étaient : 0 min : 1 élève / 7 min : 1 élève / 10 min : 2 élèves / 15 min : 3 élèves / 18 min : 1 élève / 20 min : 7 élèves / 25 min : 1 élève / 30 min : 2 élèves / 35 min : 2 élèves / 40 min : 1 élève / 45 min : 1 élève / 120 min : 1 élève.

doivent accomplir dans les autres branches. Ainsi, du lundi 7 avril 2003 au mardi 8 avril 2004, les élèves n'ont fait que onze minutes de travail en moyenne, les temps de travail allant de 0 minutes à 30 minutes. Plusieurs élèves ont noté sur leur fiche qu'ils avaient choisi de faire peu de devoirs parce qu'ils devaient apprendre pour un test d'histoire qui avait lieu ce mardi-là, et parce qu'ils avaient encore deux autres épreuves pendant la même semaine. Un élève a noté qu'il s'était imposé des devoirs pour le week-end passé et qu'il n'en avait donc pas fait pour ce mardi, un autre élève a noté qu'il allait travailler plus pour le lundi suivant. Quand les circonstances le leur permettaient ou quand ils en avaient besoin, les élèves de la classe pilote ont aussi investi beaucoup de temps dans leurs devoirs de français, comme le montrent les moyennes de 73 minutes, et de 74 minutes. La classe a travaillé en moyenne 73 minutes pour se préparer au test de français sur la leçon 6 qui avait lieu le jour suivant, et les 74 minutes ont été employées pour le travail, en partie indépendant, sur l'unité huit. A ce moment-là, plusieurs élèves ont investi beaucoup de temps pour préparer et affiner la présentation de leur hobby. Mais d'autres élèves, qui n'étaient pas sous pression à cause de la présentation, ont également employé beaucoup de temps pour leur travail individuel : deux élèves ont travaillé respectivement 75 minutes et 45 minutes sur la leçon huit (vocabulaire, texte de l'unité et grammaire), un élève a lu la moitié du livre *Dix petits nègres* pendant 75 minutes, un élève a fait un peu de grammaire et a ensuite parlé français pendant 50 minutes. Un autre élève a regardé la télé en français pendant 45 minutes et a noté sur la petite fiche de l'enquête « J'ai compris beaucoup ».

Qu'en est-il de l'opinion souvent exprimée par les enseignants, à savoir qu'ils ne peuvent pas donner la responsabilité des devoirs à leurs élèves parce que dans ce cas-là ils n'en feraient pas ? Selon les réponses des élèves dans le questionnaire n°3, dont les résultats ont été discutés au début de ce chapitre, ce préjugé n'est pas fondé : neuf élèves de la classe de contrôle y indiquent qu'ils ne font quelquefois pas leurs devoirs, tandis que dans la classe pilote ils sont moins nombreux (5) à affirmer la même chose. Les réponses données lors des petites enquêtes sur les devoirs au début de la leçon de français permettent de donner un aperçu un peu plus détaillé, et de relativiser en partie les réponses données dans le questionnaire n°3. Comparons les 7 fois où la classe pilote a donné des informations sur la fréquence avec laquelle elle avait fait les devoirs auto-imposés, et les 7 fois où la classe de contrôle avait fait de même en ce qui concernait ces devoirs imposés par l'enseignante :

Le tableau suivant montre le nombre d'élèves qui n'ont pas fait les devoirs imposés (classe de contrôle) ou qui ont choisi de ne pas en faire (classe pilote) pour les sept mini-enquêtes dans les deux classes :

Enquête	Classe de contrôle	Classe pilote
1	0	0
2	0	0
3	1	1
4	2	4
5	3	5
6	4	5
7	6	9

Dans les deux classes, il y a cinq fois sur sept des élèves qui ne font pas leurs devoirs. Deux fois seulement, toute la classe fait ses devoirs. Une différence considérable et statistiquement prouvée entre les deux classes ne se dégage pas, même si dans la classe pilote tendanciuellement plus d'élèves ne font pas de devoirs s'ils doivent décider eux-mêmes du contenu de leurs devoirs. Ces résultats montrent que l'affirmation « Si l'enseignant donne les devoirs, il a la sécurité que tous les élèves les feront » est aussi fausse que l'affirmation « Si l'élève se donne les devoirs ils ne les fait pas ». Un enseignant qui donne à ses élèves la responsabilité de leurs devoirs doit, tout comme l'enseignant qui impose les devoirs à sa classe, accepter le fait qu'un certain nombre de ses élèves ne travaille pas à la maison. Il semble que ceci soit inévitable quelle que soit la personne qui assume la responsabilité du contenu des devoirs. Mais un enseignant qui donne à ses élèves la responsabilité de leurs devoirs a un avantage considérable : s'il les introduit avec précaution à cette tâche certes malaisée, il sait que les élèves accomplissent comme devoirs les activités qui leur servent le plus parce qu'ils sont capables de les adapter à leur besoins, et que par conséquent les devoirs auto-imposés seront plus motivants et souvent aussi plus efficaces que les devoirs imposés par lui.

En ce qui considère la fréquence avec laquelle les élèves de la classe pilote ont fait les devoirs imposés par l'enseignante, les réponses notées sur les fiches confirment les résultats du questionnaire n°3 : Très peu d'élèves ne font pas les devoirs imposés, qui sont apparemment perçus comme clairement plus contraignants que les devoirs auto-imposés : pour les trois fois où les élèves de la classe pilote devaient faire des devoirs imposés, à deux occasions toute la classe les a faits, et à une seule occasion un élève ne les a pas faits.

Les résultats discutés dans ce chapitre prouvent que, dans notre projet, un élève qui s'administre ses devoirs lui-même travaille en moyenne significativement plus qu'un élève qui suit en tout les directives de l'enseignant. Qu'un élève décide lui-même de ce qu'il veut faire comme travail à la maison ne veut pas dire qu'il ne fera pas ses devoirs. Il les fait ou ne les fait pas dans la même mesure qu'un élève qui doit faire des devoirs imposés par l'enseignant. Mais comme le montre le sous-chapitre suivant, les élèves de la classe pilote sont aussi contents si l'enseignante leur donne de temps à autre. Les devoirs imposés par l'enseignante sont perçus comme importants par les élèves de la classe pilote, ce qui est souligné par le fait que très peu d'élèves ne les font pas. Il semble que les devoirs donnés par l'enseignante leur servent de point de référence précieux qui les aide à décider ce qu'il faut absolument savoir, et à ne pas s'éloigner trop des objectifs communs à toute la classe tout en suivant leur(s) objectif(s) individuel(s). Dans une interview, Kaspar affirme à ce propos :

« Wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt weiss man irgendwie nicht, ob man jetzt das erfüllt. Nehmen wir einmal an, Sie erwarten etwas Bestimmtes von uns. Wenn wir uns nun selbst Hausaufgaben geben, dann wissen wir nicht genau, ob wir es jetzt gut gemacht haben, oder einfach gesehen, dazugelernt haben. Und der Vorteil ist, wenn sie uns Hausaufgaben geben, und man das verstanden hat, dann wissen wir, das haben wir jetzt gemacht, das können wir. Wenn man es verstanden hat, dann weiss man, dass man die Hausaufgaben auch gebraucht hat. Manchmal, das ist bei mir manchmal auch so, wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt, sieht man das Ziel manchmal einfach zu wenig. Aber das ist jetzt bei mir, ja. »²⁵⁷

2.4.5.1. Attitude des élèves envers les devoirs auto-imposés, motivation et sentiment d'insécurité

Afin de saisir l'attitude des élèves envers les devoirs auto-imposés, leur motivation à se les donner eux-mêmes et à les faire à la maison ainsi que d'éventuels sentiments d'insécurité ou de découragement, les élèves de la classe pilote ont, dans le questionnaire n°3, à la fin du premier semestre et à la fin du deuxième semestre, indiqué sur une échelle de 5 degrés (« Trifft sehr zu » - « Trifft zu » - « Teils-teils » - « Trifft nicht zu » - « Trifft gar nicht zu ») combien ils étaient d'accord avec une affirmation donnée. Pour chaque affirmation, la

²⁵⁷ Interview menée le 17.3.2003. Toute l'interview se trouve dans l'annexe, pp.472-474.

moyenne des réponses a été calculée. Une moyenne allant de 1 à 2.99 se trouve dans le champ négatif, une moyenne de 3.01 à 5 dans le champ positif²⁵⁸.

Nous reproduisons par la suite les affirmations avec les moyennes obtenues. Les réponses exactes des élèves se trouvent dans l'annexe, pages 375-376.

Affirmation	Fin du premier semestre	Fin du deuxième semestre
Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich sie lieber.	3.48	3.04
Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt.	2.70	2.83
Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt.	2.91	2.70
Ich gebe mir gerne selbst Hausaufgaben.	3.57	3.30
Ich weiss manchmal nicht, was ich mir für Hausaufgaben geben soll.	3.22	3.22
Ich möchte, dass Frau Lang uns immer die Hausaufgaben gibt.	2.43	2.14
Ich möchte mir auch im nächsten Semester selbst Hausaufgaben geben.	3.74	3.35
Ich fühle mich wohler, wenn uns Frau Lang die Hausaufgaben gibt.	3.00	3.30

En général, les élèves de la classe pilote aiment assez se donner et faire les devoirs eux-mêmes. A la fin du premier semestre, l'acceptation est encore plus grande qu'à la fin du deuxième semestre, ce qui est probablement dû à l'effet de la nouveauté ; pour tous les élèves, la possibilité de se donner des devoirs eux-mêmes est nouvelle. A la fin du deuxième semestre, dix élèves des vingt-trois élèves aiment se donner des devoirs eux-mêmes tandis que trois élèves détestent le faire. Dix élèves indiquent qu'ils aiment cela « Teils-teils ». Huit élèves préfèrent faire les devoirs auto-imposés, contre cinq qui préfèrent faire les devoirs donnés par l'enseignante. Neuf élèves sont indifférents au type de devoir.

²⁵⁸ Il va de soi que cela change pour une moyenne obtenue à partir des réponses à une phrase négative ou qui est formulée de sorte que l'élève doive répondre par « Trifft nicht zu » ou par « Trifft gar nicht zu » s'il est motivé. Ceci est, par exemple, le cas pour l'affirmation « Ich finde die französische Sprache schwierig. »

Un résultat surprenant concerne le temps qu'ils investissent pour faire les devoirs auto-imposés : les moyennes sont au-dessous de 3 pour l'affirmation « Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt. ». Or, ce résultat ne semble pas congruent avec le résultat des mini-enquêtes, où nous avons vu que les élèves investissaient quelquefois énormément de temps dans leurs devoirs auto-imposés, et qu'ils travaillaient en moyenne 33 minutes pour les devoirs auto-imposés (7 enquêtes), mais 23 minutes pour les devoirs imposés par l'enseignante (3 enquêtes). Mais comme nous l'avons vu, il arrive qu'un certain nombre d'élèves ne fassent pas leurs devoirs, tandis que d'autres investissent énormément de temps dans leurs devoirs auto-imposés, de sorte que des moyennes de temps de travail assez élevées en résultent. A la fin du deuxième semestre, six élèves indiquent qu'ils travaillent plus pour les devoirs auto-imposés que pour ceux imposés par l'enseignante contre neuf à affirmer le contraire. Huit élèves travaillent autant pour les devoirs auto-imposés que pour les devoirs imposés par l'enseignante. Il semble donc qu'il y ait une légère tendance à travailler moins pour les devoirs auto-imposés que pour ceux qui sont imposés.

En ce qui concerne le profit que les élèves tirent des devoirs auto-imposés, la moyenne de 2.70 à l'affirmation « Wenn ich mir selbst Hausaufgaben geben, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt. » à la fin du deuxième semestre indique qu'ils ne sont pas entièrement d'accord avec les théoriciens qui affirment qu'ils peuvent en profiter autant, sinon plus que des devoirs imposés par l'enseignante. Quatre élèves en sont convaincus, mais huit élèves affirment le contraire. Onze élèves indiquent profiter autant des devoirs auto-imposés que des devoirs imposés.

Quelquefois, les élèves éprouvent un sentiment d'insécurité ou de désorientation parce qu'ils ne savent pas quels devoirs se donner. A la fin du deuxième semestre, seuls six des vingt-trois élèves n'ont jamais de problèmes quant au contenu de leurs devoirs. Tandis qu'à la fin du premier semestre, 6 élèves indiquent qu'ils se sentent mieux quand l'enseignante donne les devoirs, ce nombre monte à dix à la fin du deuxième semestre. En même temps, le nombre des élèves qui ne se sentent pas mieux quand l'enseignante les donne diminue de huit élèves à quatre élèves. Ce sentiment de sécurité ou de bien-être décroissant vis-à-vis des devoirs auto-imposés est probablement dû en partie au fait que les élèves se sont donné clairement plus souvent les devoirs eux-mêmes pendant le deuxième semestre. Mais il semble que les élèves arrivent à gérer leurs problèmes d'insécurité ou de désorientation quant au contenu des devoirs auto-imposés : à la fin du deuxième semestre, ils ne veulent décidément pas que l'enseignante donne toujours les devoirs (moyenne de 2.14 ; cinq élèves veulent que l'enseignante les donne toujours, quinze élèves sont contre) et aimeraient bien se donner les

devoirs eux-mêmes aussi pendant le semestre suivant (moyenne de 3.35 ; quinze élèves aimeraient bien le faire, six en partie, deux ne veulent plus se donner les devoirs eux-mêmes).

Comment est-ce que les élèves gèrent la responsabilité liée au fait qu'ils sont libres de décider du contenu de leurs devoirs ainsi que du temps de travail qu'ils y investissent ? Dans une interview, six élèves ont donné leur point de vue.

Ce sont surtout Kaspar et Georges qui sont conscients de leur responsabilité et des effets négatifs sur leur apprentissage qui seraient engendrés s'ils ne faisaient pas leurs devoirs :

« Nein, zum Teil ist es einfach so, wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt, dann ist es abgestimmt und wenn man es selbst nicht so wichtig findet, ja dann muss man es auch selbst auslöffeln, in Anführungszeichen. »²⁵⁹

« ich raffe es eigentlich meistens nicht, wenn die Leute selber die Aufgaben nicht gemacht haben, oder + Weil ich weiss ja, dass es nicht Ihnen nützt, ich mache es ja nicht für Sie, sondern für mich. Also geht es auch. »²⁶⁰

Tous relèvent le fait que les devoirs auto-imposés sont moins contraignants et que de ce fait il n'est pas toujours facile de se tenir au programme prévu. En raison de la maturité de leur discernement, Georges et Kaspar n'ont pas de problèmes à gérer l'allègement de la pression. Ils sont au contraire contents de pouvoir travailler, « pour une fois », sans cette pression qui les stresse trop, et indiquent faire toujours leurs devoirs auto-imposés. Barbara, Sonja et Tamara indiquent que l'absence de pression les incite parfois à faire les devoirs auto-imposés de manière superficielle. Samuel n'arrive pas du tout à gérer le fait de travailler sans pression : il ne fait souvent pas les devoirs qu'il se donne lui-même, et indique aussi que le contrôle des devoirs par un collègue de classe ne l'aide pas. A l'exception de Tamara, les autres élèves sont contents de ce contrôle parce qu'il leur permet de répéter la matière et de voir s'ils ont atteint leur but. Pour Sonja, ce contrôle est tellement contraignant qu'elle fait toujours ses devoirs, ce qui ne serait pas le cas sans contrôle.

Quatre élèves ont des problèmes pour gérer le contenu de leur devoirs : ils indiquent qu'ils se donnent des devoirs trop monotones ou souvent trop faciles, mais ils n'évoquent pas pour autant de solution à ce problème.

Malgré ces problèmes pour gérer la responsabilité de leur devoirs, seul Samuel, qui a nettement le plus de problèmes avec les devoirs auto-imposés, déteste se donner les devoirs lui-même. Tous les élèves soulignent les avantages que les devoirs auto-imposés leur

²⁵⁹ Enoncé de Georges dans l'interview du 17.3.2003. Voir annexe, p.470.

²⁶⁰ Enoncé de Kaspar dans l'interview du 17.3.2003. Voir annexe, p.472.

apportent : la possibilité d'apprendre et de répéter de manière individuelle, de travailler les points non compris, de perfectionner certaines compétences jugées trop minimes, de suivre leurs intérêts et d'adapter le contenu à leur forme personnelle et au programme qu'ils ont dans les autres matières. Georges et surtout Kaspar, qui a une forte peur des examens, soulignent que l'allègement de la pression est même un avantage considérable qui les stimule.

2.4.6. Résultats scolaires

Le but du présent travail n'est pas de démontrer que les élèves qui suivent un enseignement de langue qui favorise fortement l'apprentissage autonome ont de meilleurs résultats scolaires et apprennent donc a priori mieux la langue étrangère. Ceci constituerait une entreprise peu convaincante et quelque peu naïve. Les études et enquêtes sur l'influence de différentes méthodes d'enseignement sur l'apprentissage d'une langue seconde à l'école ont montré que celles-ci influençaient peu les progrès que les élèves faisaient dans leur apprentissage, et qu'aucune des méthodes passées sous examen ne générât des résultats scolaires supérieurs. En d'autres termes, un élève apprendra le français langue étrangère avec toute méthode, mais selon les objectifs de la méthode, il réussira mieux dans certaines compétences que dans d'autres.

De plus, on sait depuis longtemps que les résultats scolaires sont influencés par maints facteurs dont l'importance est difficile à mesurer et non pas par un seul facteur prépondérant, comme, par exemple, la façon dont l'élève apprend le français à l'école. Un facteur sûrement non négligeable est la motivation de l'élève. C'est une des raisons pour laquelle le développement de la motivation dans les deux classes a été un centre d'intérêt de ce travail. Si un lien entre méthode d'apprentissage et résultats scolaires existe, celui-ci n'est pas direct, mais indirect : la façon dont un élève approche la langue française et dont il l'apprend ainsi que les compétences qui sont au centre de l'enseignement ont une influence sur sa motivation extrinsèque comme intrinsèque. Celle-ci influence à son tour les résultats scolaires. On peut donc parler d'un rapport indirect entre méthode d'apprentissage et résultats scolaires. Il faut souligner encore une fois que l'importance de ce rapport est difficile à quantifier et demanderait une enquête approfondie, ce qui n'a pas pu être fait dans le cadre du présent travail.

Toutefois, la comparaison des résultats obtenus dans les tests pour les deux classes s'impose, ne serait-ce que parce que l'enquête a été menée dans le cadre scolaire, c'est-à-dire un cadre où les notes ont une importance prépondérante. Les notes permettent de cerner de façon approximative le niveau des deux classes et de comparer le niveau de la classe pilote par rapport à celui de la classe de contrôle.

Afin de permettre la comparaison des résultats obtenus dans les deux classes, il fallait tout d'abord s'assurer que les élèves avaient plus ou moins les mêmes compétences langagières et que leur niveau était comparable. En principe, tous les élèves avaient travaillé avec *envol 5* et *envol 6* à l'école primaire, et leurs enseignants disposaient d'indications claires sur les

matières qu'ils devaient traiter jusqu'à la fin de la sixième classe. Mais les réponses à la question de savoir quelles matières ils avaient traitées à l'école primaire, question qui a été posée dans le premier questionnaire rempli au début de l'année scolaire, montrent qu'on ne pouvait pas partir du présupposé que leurs compétences étaient pareilles. Les divergences étaient plus grandes dans la classe pilote, où 19 des 27 élèves avaient traité tout le livre *envol 5* et seulement 17 élèves tout le livre *envol 6*. Ceux qui n'avaient pas fini le livre *envol 6* n'avaient pour la plupart pas fait les deux dernières unités, mais un élève a indiqué qu'il n'avait fait que « quelques unités », et un autre a indiqué qu'ils avaient travaillé presque sans livre. Un élève qui venait de l'école secondaire avait travaillé avec *Bonne Chance*, de même qu'une élève qui avait suivi l'école primaire dans le canton de Fribourg.

Dans la classe pilote, seuls deux des vingt-sept élèves avaient déjà fait des expériences avec un module. Ils avaient même travaillé avec les deux modules *La météo* et *Un camp de classe*. Dans la classe de contrôle, trois élèves avaient travaillé avec les deux modules et trois élèves avec un module.

Même si une large majorité des élèves avaient traité une grande partie des deux livres *envol 5* et *envol 6*, on pouvait constater des divergences considérables entre les différents élèves en ce qui concernait leurs capacités. Ces divergences se sont révélées dès la première leçon : tandis que les uns savaient par exemple utiliser sans problème toutes les formes des verbes en –er au présent et au passé composé, les autres avaient de la difficulté à formuler le présent de ces verbes, surtout au pluriel. Les plus forts étaient capables de poser différentes questions et d'y répondre ainsi que de se présenter dans un bon français tandis que les plus faibles peinaient à formuler une phrase correcte. De plus, certains enseignants de l'école primaire avaient déjà demandé à leurs élèves de savoir écrire correctement les mots et les phrases appris, même si cela ne fait pas partie des objectifs d'*envol 5* et d'*envol 6*. Ceci constituait un grand avantage pour ces élèves parce que l'orthographe correcte posait au début beaucoup de problèmes à leurs collègues de classe, qui avaient surtout travaillé l'expression orale et la compréhension soit écrite soit orale. Il va de soi que l'enseignement des premières semaines tenait compte du fait que la plupart des élèves ne savait pas encore écrire. Les élèves ont toujours été incités à faire attention à l'orthographe, qui a aussi été entraînée et discutée en classe. Dans le journal de bord, les élèves de la classe pilote se sont de plus penchés de manière approfondie et détaillée sur le problème de l'orthographe²⁶¹.

²⁶¹ Le travail avec le journal de bord est décrit à la page 9.

Afin de porter tous les élèves à un niveau égal, les deux classes ont travaillé de la même façon pendant les quatorze premières leçons, deux tests y étant inclus. Comme elles avaient quatre leçons de français par semaine, ce travail a pris trois semaines et demi. Pendant ce temps, elles ont travaillé avec un dossier constitué de photocopiés tirés d'*envol 5* et d'*envol 6* qui servaient à répéter les points de grammaire les plus importants ainsi qu'une partie du vocabulaire. Ce dossier avait été constitué et utilisé déjà pendant deux années scolaires consécutives, avec succès, par Rolf Raas, alors enseignant à l'école secondaire à Münchwilen. Il avait constaté que le travail avec le livre *envol 7* était plus facile pour ses élèves s'il répétait certains sujets à l'aide de son dossier avant d'entamer le livre *envol 7* et il a eu la gentillesse de me faire parvenir son dossier pour le travail avec mes deux classes. Comme lui, j'ai fait l'expérience que les élèves étaient très soulagés, encouragés et motivés par le fait que l'on a commencé l'année scolaire par quelque chose qu'ils connaissaient déjà au moins en partie. Après avoir reçu ce dossier ils se sont visiblement détendus et ont par la suite participé avec élan et plaisir aux leçons.

Pour les élèves les plus forts il s'agissait d'une répétition, pour les élèves les plus faibles une partie des sujets traités était nouvelle. Ainsi, les deux classes ont travaillé les sujets suivants :

- Je sais me présenter et je sais répondre à des questions sur ma personne
- Je sais poser des questions sur sa personne à un camarade
- Je sais poser la question « Qu'est-ce que c'est » et y répondre, surtout en utilisant le vocabulaire des objets présents en salle de classe
- La conjugaison des verbes en -er au présent
- La conjugaison des verbes « être », « faire » et « aller » au présent
- La conjugaison de certains verbes réfléchis au singulier au présent
- La négation avec « ne-pas »
- L'heure
- L'accord de l'adjectif au nombre et au genre du substantif
- Les couleurs, les adjectifs de couleur et leur accord au substantif
- Les vêtements
- Les pronoms possessifs des trois premières personnes

Après la première moitié du travail avec le dossier ainsi qu'à la fin de ce travail, les élèves ont écrit un test. A la fin des quatorze premières leçons, ils ont aussi passé un test de compréhension orale pour obtenir des informations sur leur niveau de compétence dans ce domaine. Ce test n'était pas noté. Il faut souligner que l'orthographe, qui était nouvelle et constituait un problème majeur pour certains élèves qui avaient du mal à mémoriser comment on écrivait les mots, n'était prise en compte que dans une dictée de 7 phrases dans le premier

test sur le dossier. Dans les activités d'expression écrite, un élève qui avait noté un mot avec une faute d'orthographe n'obtenait pas moins de points qu'un élève qui l'avait écrit sans faute, à condition que ce mot reste compréhensible. Ceci visait à empêcher que les différences dans les notes ne soient dues qu'à la maîtrise plus ou moins prononcée de l'orthographe.

L'orthographe jouait bien sûr un rôle prépondérant pour la terminaison des verbes et des adjectifs. En ce qui concerne ce point, l'orthographe fautive avait comme conséquence un nombre de points moins élevé.

Voici les résultats obtenus dans les deux classes pour les deux tests sur le dossier et sur la compréhension orale. Après le temps d'accueil provisoire, 23 élèves sont restés dans les deux classes. Ils ont tous fini l'année scolaire. Pendant les douze premières semaines, les deux classes comptaient 27 élèves. Afin de permettre une comparaison fiable des résultats obtenus tout au long de l'année scolaire, les résultats des quatre élèves qui ont dû quitter la classe après le temps d'accueil provisoire n'ont pas été pris en compte, de même que les résultats des deux élèves bilingues dans la classe pilote et de l'élève bilingue dans la classe de contrôle. Pour comparer les moyennes obtenues des deux classes nous avons utilisé le « Test-t d'échantillons indépendants pour égalité des moyennes »²⁶² du programme de calculs statistiques SPSS.

	Classe pilote			Classe de contrôle				
contenu du test	N	Moyenne	SD	N	Moyenne	SD	t(df)	p
dossier, partie I	21	5.10	0.76	22	4.89	0.99	0.76 (41)	0.44
dossier, partie II	21	4.82	0.76	22	4.47	0.83	1.46 (41)	0.15
compréhension orale	21	9.17	2.11	22	9.28	2.75	-0.14 (41)	0.89

Dans les deux tests écrits, les résultats de la classe pilote étaient plus élevés que ceux de la classe de contrôle et dans la compréhension orale, la classe de contrôle a obtenu une moyenne un peu plus élevée. Pendant et après le premier temps de mise à niveau, pendant lequel les deux classes travaillaient de façon entièrement identique, la classe pilote était donc un peu plus forte. Toutefois, la différence de niveau entre les deux classes n'est statistiquement pas significative, de sorte qu'on peut parler d'un niveau plus ou moins égal.

²⁶² Les résultats ont été choisis selon le test de l'homogénéité de la variance.

Dès la quinzième leçon, l'enseignement dans les deux classes n'était plus le même. Comme nous l'avons décrit en détail dans le chapitre « Description du travail dans la classe pilote »²⁶³, par rapport à la classe de contrôle, la classe pilote a plus travaillé avec les modules et avec le vocabulaire personnel, et s'est penchée de manière beaucoup plus approfondie sur des questions métacognitives et sur l'acquisition de certaines stratégies et outils afin de pouvoir assumer de plus en plus de responsabilité pour le processus d'apprentissage.

Bien que la manière de procéder dans les deux classes fût différente, tous les élèves ont écrit des tests identiques. Le test sur l'unité deux constituait une exception : la classe pilote ayant travaillé sur l'orthographe dans le journal de bord, elle y a écrit une dictée et souligné certains sons dans le texte tandis que la classe de contrôle a accompli une activité d'expression écrite. Les autres activités du test étaient pareilles pour les deux classes. Les tests identiques ont l'avantage qu'on peut comparer les performances des deux classes, mais le désavantage que certaines connaissances acquises par la classe pilote n'ont pas été contrôlées. Comme les modules reprennent le sujet, le vocabulaire et les points de grammaire traités dans l'unité correspondante du livre (tout en fournissant des textes plus variés que le livre, riches en vocabulaire et en points de grammaire nouveaux), la classe pilote n'était pas défavorisée par le fait qu'elle travaillait moins avec le livre. Elle acquérait presque les mêmes contenus, mais avec un matériel un peu différent. De plus, la classe de contrôle travaillait aussi avec les modules, mais dans une mesure plus limitée, ce qui a également permis de contrôler certains points travaillés par les deux classes à l'aide du module.

Les tests contenaient une activité soit de compréhension orale soit de compréhension écrite²⁶⁴ et une activité d'expression écrite²⁶⁵. A cela s'ajoutaient dans tous les cas un ou plusieurs exercices de grammaire et un exercice de vocabulaire. Le test de vocabulaire sur le corps était une épreuve surprise afin de voir si les élèves faisaient bien leurs devoirs, qui consistaient en l'occurrence à apprendre à nommer les parties les plus importantes du corps.

Le schéma suivant montre les notes obtenues par les deux classes pour les neuf tests écrits et les deux présentations orales. Pendant le premier semestre, les élèves ont fait la présentation orale de leur famille ainsi que tous les tests indiqués jusqu'à l'unité 3, le test sur l'unité 3 inclus. Pendant le deuxième semestre, les élèves ont fait tous les tests à partir du test sur l'unité 4.

²⁶³ Voir le présent travail, p.9.

²⁶⁴ Le test sur le passé composé ainsi que les tests sur l'unité cinq et six n'en contiennent pas.

²⁶⁵ Les tests sur l'unité un et trois n'en contiennent pas.

	Classe pilote			Classe de contrôle				
contenu du test	N	Moyenne	SD	N	Moyenne	SD	t(df)	p
présentation orale: ma famille	21	5.20	0.52	22	4.97	0.72	1.23 (41)	0.23
unité 1	21	5.06	0.70	22	4.47	0.95	2.29 (41)	0.027
unité 2: le passé composé	21	4.77	0.93	22	4.39	0.93	1.36 (41)	0.18
unité 2	21	4.46	0.68	22	4.34	0.91	0.50 (41)	0.62
unité 3	21	4.77	0.63	21	4.17	0.97	2.35 (40)	0.024
unité 4	21	4.66	0.61	21	4.35	0.99	1.26 (40)	0.22
vocabulaire: le corps	20	4.13	1.27	22	4.12	0.90	0.007 (40)	1.00
unité 5	21	4.73	0.75	22	4.27	1.18	1.23 (41)	0.14
unité 6	21	4.56	0.57	22	3.74	1.09	3.08 (41)	0.004
unité 7	21	4.94	0.85	22	3.98	1.42	2.67 (41)	0.011
présentation orale: mon hobby	21	5.38	0.67	22	5.05	0.78	1.51 (41)	0.14

Pendant toute l'année scolaire et pour tous les tests, la classe pilote a obtenu des résultats plus élevés. La tendance de la classe pilote à obtenir des résultats scolaires plus élevés, qui s'était déjà montrée au début de l'année scolaire pour les deux tests sur le dossier, a donc persisté. De plus, l'écart-type constamment et quelquefois considérablement moins élevé dans la classe pilote par rapport à celui de la classe de contrôle montre que la classe pilote est plus homogène dans sa performance que la classe de contrôle²⁶⁶.

Pendant le premier semestre, la classe pilote est à deux reprises significativement meilleure : pour le test sur l'unité 1 ($t(df) = 2.29 (41)$, $p = 0.027$) et pour le test sur l'unité 3 ($t(df) = 2.35 (40)$, $p = 0.024$). A la fin du deuxième semestre, la meilleure performance de la classe pilote est significative pour deux tests consécutifs : il s'agit des tests sur l'unité 6 ($t(df) = 3.08 (41)$, $p = 0.004$) et sur l'unité 7 ($t(df) = 2.67 (41)$, $p = 0.011$). Pour le deuxième semestre, la signifiante est même plus élevée que pour le premier semestre.

²⁶⁶ Seulement dans le test surprise sur le vocabulaire, la classe pilote a un écart-type plus élevé que la classe de contrôle, dans le test de grammaire sur le passé composé l'écart-type est le même dans les deux classes.

Il est probable qu'à la fin de l'année scolaire la motivation clairement décroissante dans la classe de contrôle ait influencé ses résultats significativement moins bons. Mais il faut avant tout souligner que la classe pilote, qui avait travaillé la leçon 7 de façon entièrement indépendante de l'enseignante, et qui s'était donc préparée de façon autonome au test sur la leçon 7, est arrivée à obtenir une note significativement meilleure que la classe pilote, qui avait atteint les objectifs sous la direction de l'enseignante. Ceci est d'autant plus important que cela prouve que de bons résultats scolaires sont tout à fait possibles si – ou peut être même parce que – les élèves travaillent de façon autonome.

Les résultats constamment meilleurs dans la classe pilote s'expliquent d'une part par le fait que la classe pilote était meilleure dès le début de l'année scolaire, alors qu'elle suivait exactement le même enseignement que la classe de contrôle (tests sur le dossier). D'autre part, il est fort probable que la métacognition et l'apprentissage de stratégies, qui étaient un centre d'intérêt dans la classe pilote, aient contribué à faire en sorte que la tendance à de meilleurs résultats devienne, à quatre reprises, statistiquement significative. De même que la classe pilote, la classe de contrôle a discuté, au début de l'année scolaire, les questions « apprendre pour un test » et « comment s'y préparer ». On a par exemple discuté du fait qu'il était plus profitable d'apprendre en petites portions et de répéter régulièrement la matière enseignée au lieu d'apprendre tout la veille de l'examen. De plus, la classe de contrôle, tout comme la classe pilote, a pris connaissance de certaines stratégies comme « se faire contrôler par quelqu'un d'autre » ou « jouer à l'enseignante », c'est-à-dire se mettre dans la peau de l'enseignant et se demander ce qu'on mettrait, en tant qu'enseignant, comme activités dans le test. Mais dans la classe pilote de telles questions, avec la mise en oeuvre de certaines stratégies et outils, étaient nettement plus au centre de l'enseignement. Dès le début du projet, les élèves de la classe pilote ont été incités à réfléchir sur leurs forces et sur leurs faiblesses et sur ce qu'ils voulaient encore améliorer ou apprendre. En ce qui concerne la préparation aux épreuves, les élèves ont tout particulièrement pris connaissance de l'outil du « Lernplan » et l'ont mis en oeuvre en faisant pour leurs épreuves un plan pour savoir comment et quand ils allaient se préparer à l'examen²⁶⁷. Ainsi, ils ont appris à gérer leur temps et à se concentrer le plus possible sur un but précis. Après les tests, ils se sont posé la question de savoir s'ils étaient contents du résultat obtenu, comment ils avaient travaillé dans le test par rapport à leur niveau, leurs facultés et leurs connaissances, ou quels points ils voulaient encore améliorer. Il est fort probable que la discussion et la mise en question de leurs propres performances ait renforcé la conscience métacognitive des élèves en ce qui concerne la préparation et la gestion

²⁶⁷ Le travail sur le plan de travail est décrit en détail dans le chapitre « 2.3.1.2.2. La préparation d'une épreuve: apprendre à planifier et à structurer son travail » à la page 9.

d'un test soit oral soit écrit et que cette conscience renforcée, par exemple la conscience de leurs points forts et points faibles, leur ait permis de se préparer de façon plus efficace aux tests. La sécurité dans la gestion de tests (préparation efficace au test, mais aussi analyse des résultats obtenus) a ainsi eu des répercussions sur les résultats scolaires obtenus dans la classe pilote.

Comme l'effet des stratégies apprises et mises en oeuvre et la stimulation de la conscience métacognitive n'ont jamais été mesurés – tâche d'ailleurs très exigeante – nous ne pouvons malheureusement pas quantifier plus exactement leur influence sur les résultats scolaires.

2.4.7. Niveau de l'interlangue et comportement communicationnel des élèves

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre « Description du travail avec la classe pilote »²⁶⁸ du présent travail, les élèves de la classe pilote ont travaillé la grammaire ainsi que certaines activités avec le livre, mais ont surtout travaillé de façon autonome ou en commun sur la base des modules. A ce travail s'est ajouté assez tôt une autre activité, celle des discussions en français avec un partenaire, menées généralement au début des leçons²⁶⁹. Cette activité avait comme but de donner aux élèves la possibilité de s'engager dans une discussion authentique – dans la mesure où elle ne servait pas à appliquer ou à entraîner une nouvelle structure grammaticale ou des expressions préalablement introduites, comme c'est presque toujours le cas pour les sujets de discussions proposés dans les manuels - et d'élargir leur vocabulaire personnel ainsi que la structure de leur interlangue en fonction de leurs besoins individuels. Les élèves de la classe de contrôle ont fait toutes les activités orales proposées par le livre ainsi que certaines activités orales des modules ou proposées par l'enseignante (comme, par exemple, mener une conversation au téléphone pour obtenir des informations touristiques, au restaurant avec le garçon ou dans un magasin avec la vendeuse).

A la fin de l'année scolaire, la question de savoir si le travail autonome ainsi que les petites discussions libres dans la classe pilote avaient influencé la langue et le comportement communicationnel des élèves s'est posée. Afin d'essayer de trouver une réponse à cette question, les six élèves de la classe pilote qui avaient déjà donné plus d'informations sur leur travail dans de petites interviews pendant le deuxième semestre ainsi que six élèves de la classe de contrôle (trois filles et trois garçons), que j'avais choisis selon les mêmes critères que les élèves de la classe pilote (résultats scolaires ; élève sûr de lui-même ou plutôt insécurisée ; élève qui aime ou déteste le français ; pas d'élève bilingue) ont mené différentes conversations en français. Celles-ci ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone posé à l'écart sur la table et ont par la suite été transcrites pour l'analyse linguistique²⁷⁰.

D'une part, j'ai mené avec chaque élève une interview semi-structurée, pendant laquelle j'ai posé à chaque élève les mêmes questions. Ces interviews ont été menées à la fin du deuxième

²⁶⁸ Voir le présent travail, p.9.

²⁶⁹ Cette activité est décrite en détail dans le chapitre «2.3.1.4. Petites discussions en français avec un partenaire» à la page 9.

²⁷⁰ La transcription de ces conversations se trouve dans l'annexe, pp.390-466.

semestre, plus exactement durant la période du 27 juin au 9 juillet 2003. Les élèves ont été priés de parler le plus possible des sujets suivants, choisis selon leur degré de difficulté :

a) Facile : Les élèves ont déjà fait une petite présentation orale sur ce sujet devant la classe :

« Ma famille » (unité 1, module n°1),

« Mes hobbies » (unité 6, module n°6)

b) Moyen : Le sujet a été traité en classe, les élèves disposent donc du vocabulaire ainsi que de certaines structures nécessaires :

Le sport : « Ce que je fais pour rester en forme » (unité 4, module n°5)

Les vêtements / Faire les courses : « Mes vêtements préférés et où je les achète » (répétition du vocabulaire à l'aide du dossier étudié au début de l'année, unité 8)

Ma journée et différentes activités : « Ce que j'ai fait hier » (unités 2 et 4)

Les moyens de transport : « Comment je viens à l'école ainsi que les avantages et les désavantages de mon moyen de transport » (unité 7)

Les vacances d'été : « Ce que je vais faire pendant les vacances d'été » (unités 2 et 4)

c) Difficile : Le sujet n'a jamais été au centre d'intérêt pendant les cours :

« Le résumé de mon film ou de mon livre préféré »

« Les avantages et les désavantages de mon école »

« Ce que je ferais avec un million gagné au loto »

D'autre part, les six élèves de chaque classe ont été priés, lors d'une leçon de français, de sortir de la salle de classe, de mener une conversation libre à deux pendant environ cinq minutes et de s'enregistrer avec des magnétophones mis à leur disposition. Les élèves étaient complètement libres dans le choix du sujet. Ils ont répété cette activité, toujours avec un nouveau partenaire, à trois moments différents de la fin de l'année scolaire. Dans la classe pilote, une élève malade a été remplacée une fois par un autre élève, qui avait plus ou moins le même niveau langagier²⁷¹. Il faut souligner que cette activité était connue depuis longtemps par les élèves de la classe pilote, tandis que la classe de contrôle n'avait suivi cette activité que deux fois avant l'enregistrement pour introduire la tâche et pour préparer les six élèves de la classe de contrôle à l'enregistrement et réduire ainsi, si possible, d'éventuels sentiments de gêne, de peur et d'embarras face à une activité complètement nouvelle.

²⁷¹ Il s'agit de Tamara, qui a été remplacée par Manolo.

Ainsi, 6 interviews semi-structurées et 9 dialogues par classe ont été soumis, après la transcription, à l'analyse linguistique. Les questions suivantes ont guidé ce travail :

- a) Y-a-t-il des différences entre les deux classes en ce qui concerne la fréquence et la correction de certaines structures grammaticales employées ?
- b) Comment les élèves gèrent-ils les interviews semi-guidées ? Dans quelle mesure utilisent-ils par exemple les expressions apprises dans le livre, et dans quelle mesure se basent-ils sur d'autres expressions et tournures ? (analyse qualitative)
- c) Comment se comportent-ils s'ils ne connaissent pas le mot français dont ils auraient besoin ? Quelles stratégies mettent-ils avant tout en œuvre ? Y-a-t-il des différences entre les deux classes en ce qui concerne l'auto-correction ?
- d) Comment est-ce que les élèves gèrent les discussions à deux, notamment en ce qui concerne les sujets abordés ainsi que leur développement, la structure de l'entretien, la flexibilité dans la réaction à l'énoncé du partenaire, les stratégies quand le vocabulaire nécessaire manque, et l'entraide ?

Lors de la transcription des enregistrements, je me suis pourtant rendue compte que l'épreuve ne s'était pas passée dans des conditions régulières. Pour trois raisons, les échantillons des deux classes étaient trop différents pour permettre une analyse quantitative détaillée du niveau de langue des élèves :

1. Dans la classe pilote, le dialogue entre Kaspar et Samuel a été coupé après peu de temps par l'enregistrement suivant, à cause d'une erreur de manipulation du magnétophone par le groupe qui leur a succédé.
2. Une élève de la classe de contrôle, Flavia, aurait dû être exclue de l'épreuve parce que son interlangue particulièrement bien développée fausse les résultats de manière considérable. Son français est étonnamment bien construit, élaboré et peu fautif pour une élève de son âge. Les raisons de ces facultés extraordinaires sont à chercher dans deux facteurs extra-scolaires. Selon ses propres dires²⁷², Flavia a tôt appris l'italien en jouant avec des enfants italiens pendant les vacances qu'elle passe régulièrement en Italie, où la famille possède une maison.

²⁷² Après les enregistrements, je lui ai parlé pour savoir comment elle était arrivée à parler un français tellement bon en peu de temps. Il est évident que j'aurais dû lui parler avant les enregistrements, mais à ce moment-là

Ainsi, elle est arrivée à pouvoir soutenir une conversation familière en italien, et elle estime que son niveau d'italien est bon. Bien que son père soit Italien, il n'a jamais parlé italien avec elle. En famille, elle parle toujours suisse allemand. En parlant français, Flavia a naturellement recours aux structures et au vocabulaire de l'italien, et transfère son savoir d'une langue romane à l'autre. De plus, en essayant de communiquer avec ses amis italiens, elle s'est habituée à se servir d'une langue étrangère et à courir des risques pour parvenir à ses besoins communicationnels de même qu'à surmonter les problèmes de vocabulaire manquant. A cela s'ajoute le fait que Flavia passe beaucoup de son temps libre chez son amie Odette dont la mère est de langue française. Selon Flavia, elle parle régulièrement français avec la mère d'Odette et profite de ces communications authentiques pour améliorer sa langue. Dans le cas de Flavia, des facteurs extrascolaires non négligeables ont donc influencé l'acquisition du français de manière positive et importante. Le cas de Flavia démontre une fois de plus que des facteurs que l'école ne peut pas influencer, comme les expériences personnelles avec une langue étrangère pendant les vacances et la possibilité de l'utiliser régulièrement en dehors du cadre scolaire, ont une action positive sur l'attitude envers cette langue et sur la motivation à l'apprendre aussi à l'école et ont souvent une influence beaucoup plus grande sur l'acquisition de la langue étrangère que les facteurs scolaires, comme par exemple le choix du manuel ou de la méthode d'apprentissage.

3. Les élèves de la classe pilote ont parlé autant que les élèves de la classe de contrôle dans les interviews semi-guidées, mais clairement moins que ceux-ci dans les dialogues avec un partenaire²⁷³. Ceci n'est pas dû à un manque de connaissance du français, mais à la tâche. Je leur ai demandé d'enregistrer une conversation d'environ cinq minutes. Mais les élèves de la classe pilote ont mené tant de conversations en français lors de l'activité « petite discussion en français » pendant les leçons, qu'ils n'ont pas envie de parler à tout prix pendant cinq minutes. Au lieu de mener une discussion vide de sens, ils préfèrent arrêter l'entretien que de parler de choses qu'ils savent déjà ou qui ne les intéressent pas²⁷⁴.

Leurs collègues de la classe de contrôle par contre, pour lesquels la tâche est nouvelle et aussi plus intéressante, observent mieux la durée de cinq minutes.

je n'étais malheureusement pas consciente du fait que son français était tellement parfait. Elle était une élève toujours bonne à l'oral, mais se manifestait peu pendant les leçons.

²⁷³ Un dialogue dans la classe de contrôle contenait en moyenne 512 mots, un dialogue dans la classe pilote par contre 311 mots.

²⁷⁴ Ceci est démontré en détail dans le chapitre « 2.4.7.2.2.5. Choix des sujets et leur développement », p.9.

A cause de ces facteurs, les résultats se prêtent peu à une analyse quantitative, de sorte que cette démarche a été choisie seulement pour déterminer la correction générale de la langue des élèves ainsi que le recours à différentes stratégies pour surmonter les problèmes de vocabulaire. Une analyse qualitative par contre était possible sans restriction et fournit des résultats fiables et intéressants sur le comportement communicationnel des élèves.

2.4.7.1. Correction grammaticale de l'interlangue des élèves et auto-correction

2.4.7.1.1. Interviews semi-guidées

Avec une moyenne d'une faute par 22.8 mots, la classe de contrôle fait moins de fautes que la classe pilote (moyenne d'une faute par 17.5 mots). La classe de contrôle fait donc des énoncés un peu plus corrects que la classe pilote.

La classe pilote est plus homogène dans sa performance que la classe de contrôle : elle a une variance allant d'une faute sur 15.4 mots à une faute sur 26.5 mots, tandis que celle de la classe de contrôle varie entre une faute sur 12.1 mots et une faute sur 35.5 mots. Dans la classe pilote, nous n'avons donc, du point de vue de la correction des énoncés, ni des performances extrêmement faibles, ni des performances excellentes, ce qui est le cas pour la classe de contrôle²⁷⁵.

Dans les deux classes, la prononciation a été peu corrigée : une fois dans la classe pilote et cinq fois dans la classe de contrôle. En général, la prononciation est bonne dans les deux classes²⁷⁶.

Les élèves de la classe pilote se corrigent un peu plus que leurs collègues de la classe de contrôle, et se corrigent proportionnellement un peu mieux que ceux-ci :

	Correction juste	Correction fausse	Total
Classe pilote	60 = 92.3%	5 = 7.7%	65
Classe de contrôle	46 = 85.2%	8 = 14.8%	54

La classe pilote remplace nettement plus d'expressions ou de mots par d'autres tournures (45% des corrections justes) que la classe de contrôle (23.9% des corrections justes). Cette

²⁷⁵ Ceci est avant tout dû à la performance extraordinaire de Flavia.

²⁷⁶ Les statistiques exhaustives se trouvent dans l'annexe, p.379.

indication montre que les élèves de la classe pilote font tendanciellement plus attention à leur style et à la correction non seulement de la grammaire, mais aussi du contenu. En même temps, les élèves de la classe pilote préparent probablement moins leurs phrases avant de les prononcer, mais les constituent au fur et à mesure qu'ils s'expriment, de sorte qu'ils doivent se corriger plus.

Etonnamment, ce ne sont pas les élèves faibles qui se corrigent le plus, mais les élèves qui disposent de l'interlangue la plus développée. Dans la classe pilote, ce sont Georges et Tamara (10 et 18 corrections justes), et dans la classe de contrôle, il s'agit de Flavia et de Brigitte (11 et 14 corrections justes). Parce que ces élèves manient plus facilement les structures grammaticales et qu'ils disposent d'un vocabulaire plus grand, ils doivent moins se concentrer sur le choix des mots et des structures, de sorte qu'ils peuvent se focaliser aussi sur la correction de leurs énoncés. De plus, leur savoir et leur assurance plus grands leur permettent de s'apercevoir plus facilement des fautes faites.

2.4.7.1.2. Discussions avec un partenaire

Dans les dialogues menés à deux, les élèves des deux classes font exactement autant de fautes : une faute par 17.4 mots. Par opposition aux interviews semi-guidées, où les élèves de la classe de contrôle font en moyenne moins de fautes que leurs collègues de la classe pilote, cette différence n'existe pas dans les dialogues. Le taux de fautes par mots de la classe de contrôle, qui a dans les interviews semi-guidées une faute par 22.8 mots, augmente dans les dialogues à une faute par 17.4 mots. Le taux de la classe pilote, par contre, pour les interviews semi-guidées comme pour les dialogues, reste le même (une faute par 17.5 mots dans les interviews semi-guidées, respectivement une faute par 17.4 mots dans les dialogues). La classe pilote a donc toujours le même niveau de correction, tandis que la classe de contrôle est moins bonne dans les dialogues que dans les interviews semi-guidées. Une cause en est la performance de Flavia, qui fait clairement plus de fautes dans les dialogues que dans l'interview semi-guidée. De plus, il semble que les élèves de la classe de contrôle sont plus détendus et se contrôlent moins dans les dialogues que dans l'interview, où la présence de l'enseignante les gêne peut être plus que leurs collègues de la classe pilote.

Dans les deux classes, la variance dans la formule « une faute par X mots » est à peu près la même ; la classe de contrôle est aussi homogène dans sa performance que la classe pilote²⁷⁷.

²⁷⁷ Une liste détaillée des fautes par élève se trouve dans l'annexe, p.380.

En chiffres absolus, les élèves des deux classes s'auto-corrigent presque autant, mais si l'on combine le nombre d'autocorrections et la longueur des énoncés, les élèves de la classe pilote se corrigent nettement plus: un élève de la classe pilote se corrige en moyenne tous les 77.7 mots, un élève de la classe de contrôle, par contre, seulement tous les 124.6 mots :

	Correction juste	Correction fausse	Total
Classe pilote	25 = 69.4%	11 = 30.6%	36
Classe de contrôle	28 = 75.7%	9 = 24.3%	37

Le total de corrections justes ne diffère que légèrement d'une classe à l'autre: la classe pilote se corrige 25 fois à juste titre, ce qui équivaut à 69.4%, tandis que dans la classe de contrôle ce sont 28 corrections justes, ce qui équivaut à 75.7%. En ce qui concerne le contenu des corrections, il n'y a pas de différence entre les deux classes; la classe pilote ne corrige pas plus le choix des mots et de certaines tournures (questions de style) que la classe de contrôle, comme c'était le cas dans les interviews semi-guidées.

Si c'est dans les interviews semi-guidées que les élèves les plus forts se corrigent le plus, ceci ne se vérifie qu'en partie dans les dialogues avec un partenaire.

2.4.7.2. Gestion des interviews semi-guidées et des discussions à deux

La didactique des langues modernes a depuis longtemps formulé d'autres objectifs que l'apprentissage grammaticalement correct d'une langue, objectifs qui prennent de plus en plus de poids. Les enseignants ont compris que, pour satisfaire à ses propres besoins communicationnels dans une discussion, le locuteur ne doit pas simplement savoir formuler des phrases de manière grammaticalement correcte, mais qu'il a aussi besoin de compétences d'une toute autre nature. C'est pourquoi le besoin de l'acquisition d'une compétence communicative²⁷⁸ est postulé depuis plusieurs années. Cette compétence communicative est, pour l'enseignement des langues étrangères, définie notamment par les objectifs notés dans le Portfolio européen des langues²⁷⁹. En ce qui concerne l'expression orale en langue étrangère, les élèves ont besoin d'une vaste gamme de capacités pour acquérir cette compétence communicative. Il s'agit particulièrement de l'acquisition et mise en oeuvre de certaines stratégies qui permettent de gérer et de maintenir une discussion, comme par exemple de stratégies pour surmonter des problèmes de vocabulaire, de stratégies d'entraide et de correction mutuelle, ou de stratégies plus vastes comme la façon d'imposer un nouveau sujet, mais aussi de l'acquisition d'une certaine souplesse dans le choix des mots et des expressions qui devrait permettre aux apprenants de satisfaire leurs besoins communicationnels malgré des structures et un vocabulaire restreints.

C'est pourquoi ces points ont été un centre d'intérêt dans l'analyse linguistique des interviews semi-guidées et des dialogues à deux. La question de base était de savoir si les petits dialogues à deux menés régulièrement dans la classe pilote avaient eu une influence favorable sur la compétence communicative des élèves, ou en d'autres termes sur leur façon de gérer les différentes situations de communication.

²⁷⁸ Le concept de la compétence communicative a été développé par Dell H. Hymes dans les années soixante et avant tout soixante-dix et a été décrit dans plusieurs articles et dans son livre *Vers la compétence de communication*, qui date de 1984. Il explique qu'« Il existe plusieurs secteurs de la compétence verbale, et le grammatical en est un parmi d'autres. En d'autres termes, il y a le comportement et, sous-tendant le comportement, plusieurs domaines inter-connectés de jugements et d'aptitudes chez ceux dont le comportement manifeste les messages. »
In : Hymes, p.82.

²⁷⁹ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2001): Portfolio européen des langues : version pour jeunes et adultes. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

2.4.7.2.1. Gestion des interviews semi-guidées

2.4.7.2.1.1. Stratégies utilisées pour surmonter des problèmes de vocabulaire

La classe pilote manifeste avoir plus de problèmes de vocabulaire que la classe de contrôle (classe pilote: 82 fois; classe de contrôle: 57 fois). Ce résultat n'est pas à interpréter dans le sens que les élèves de la classe pilote disposent de moins de vocabulaire ou sont moins bien préparés à une discussion. C'est plutôt le contraire: les élèves de la classe pilote veulent s'exprimer et se faire comprendre par tous les moyens. S'ils ne disposent pas des expressions nécessaires, ils n'hésitent pas à le montrer et à s'exposer ainsi, au lieu de renoncer à communiquer un certain contenu. Par les discussions menées en classe, ils sont habitués à demander de l'aide à leurs camarades et à recourir à certaines stratégies, et ils font de même dans l'interview avec l'enseignante. Ainsi, ils n'évitent pas des structures plus compliquées, mais se font aider par l'autre. Ceci se voit clairement chez Sonja et Samuel, deux élèves faibles à l'oral, qui surmontent respectivement 28 et 19 problèmes de vocabulaire. Leurs correspondants dans la classe de contrôle, Chantal et Ivan, ne manifestent avoir de tels problèmes que respectivement 11 et 8 fois.

Dans les deux classes, il y a pourtant des exceptions à cette tendance générale. Dans la classe de contrôle, c'est Flavia, l'élève la plus forte, qui manifeste aussi avoir le plus de problèmes de vocabulaire à surmonter (20 fois). D'une part, ses réponses sont tellement longues qu'elle a par la force des choses plus de problèmes, d'autre part, elle est, par son expérience de communication en italien pendant les vacances dont il a déjà été question²⁸⁰, habituée à manifester et à surmonter de tels problèmes pour parvenir à ses objectifs communicationnels. Dans la classe de contrôle, c'est Kaspar qui fait l'exception: élève lent à l'oral qui prépare bien ses réponses à l'avance avant de les énoncer, il veut absolument s'exprimer de façon correcte et montrer le moins possible ses faiblesses: il n'a recours à une stratégie de vocabulaire que 4 fois²⁸¹.

²⁸⁰ Voir p.9 du présent travail.

²⁸¹ La liste du nombre des problèmes de vocabulaire manifestés par élève se trouve dans l'annexe, p.384.

Regardons maintenant plus en détail les différentes stratégies auxquelles les élèves ont recours.

	Dit le mot en suisse-allemand	Demande en suisse-allemand ce que le mot veut dire en français	Dit le mot dans une autre langue	Ne finit pas la phrase
Classe pilote	48 = 58.6%	25 = 30.5%	5 = 6.1%	1 = 1.2%
Classe de contrôle	38 = 66.6%	10 = 17.5%	1 = 1.8%	4 = 7%
	Fait une périphrase en français	Le dit en français, demande c'est juste et si	Fait une pause, l'enseignante aide	Total
Classe pilote	2 = 2.4%	1 = 1.2%	-	82 = 100%
Classe de contrôle	3 = 5.3%	-	1 = 1.8%	57 = 100%

En général, le recours au suisse-allemand est la stratégie la plus utilisée dans les deux classes. Il s'agit d'une stratégie légitime et efficace dans la mesure où il s'agit de la langue maternelle des élèves comme de l'enseignante.

Par rapport aux six élèves de la classe de contrôle, les élèves de la classe pilote demandent nettement plus à l'enseignante de traduire le mot manquant en français, au lieu de le dire tout simplement en allemand et de continuer leur discours comme si de rien n'était (classe pilote: 30,5%; classe de contrôle: 17.5%). Ils manifestent par là, d'une part, moins de gêne ou de peur à montrer qu'ils ne savent pas tout, et, d'autre part, un intérêt et une motivation plus grande à apprendre le mot manquant en français. Les élèves de la classe de contrôle saisissent beaucoup moins cette chance: ils préfèrent passer outre leur manque de savoir. Ainsi, ils disent plus souvent que leurs collègues de la classe pilote le mot en allemand (66.6% contre 58.6%), et ont plus souvent recours à la stratégie de ne pas terminer une phrase par manque de vocabulaire (7% respectivement 1.2%).

La classe pilote a davantage recours à d'autres langues que la classe de contrôle, mais dans les deux classes cette stratégie est peu répandue. C'est avant tout Georges qui y a recours (4 fois), une fois il utilise même un mot latin (le mot « magister » pour le mot « enseignant ») - stratégie certes originale mais qui risque fortement d'échouer parce que la possibilité que l'interlocuteur ne connaisse pas cette langue est grande...

Les élèves les plus forts et souples, Georges de la classe pilote et Flavia de la classe de contrôle, ont quelquefois recours à une périphrase, mais dans une mesure très restreinte.

Quant au nombre de stratégies différentes utilisées par élève, il n'y a pas de différence entre les deux classes (en général 1-5 stratégies différentes par élève).

2.4.7.2.1.2. Souplesse dans le choix des mots et des expressions

Afin de voir dans quelle mesure les élèves allaient s'appuyer sur certaines expressions apprises dans le livre ou bien sur leur propre choix de mots, les élèves ont été priés de dire ce qu'ils trouvaient bien quand ils prenaient leur moyen de transport pour arriver à l'école et ce qu'ils ne trouvaient pas bien. Les différents moyens de transport avec leurs avantages et désavantages avaient été traités dans l'unité 7 peu de temps avant que les interviews semi-guidées aient lieu. Les élèves avaient tous appris par cœur les expressions proposées par le livre²⁸² pour exprimer les différents avantages et désavantages des moyens de transport, et il était donc intéressant de voir dans quelle mesure ils allaient les reproduire pour formuler leurs réponses.

A cet égard, les réponses données par les élèves plus faibles sont parlantes. Dans les transcriptions suivantes, les expressions proposées par le livre et reprises par les élèves dans leurs réponses sont soulignées :

Classe pilote

B : Äh il n'est pas bien parce que le train est + vieux. Il n'est pas un S et + ähm + ja et il est (dunkel ?).

Sl : Il est bien parce qu'on peut + on –non on peut ehm + du temps was heisst *zum*
[zum leh-

E²⁸³: [pour

Sl : pour ähm apprendre ähm quelque chose. Et il n'est pas bien + il est très ähm + très fatigant et lent also ja très lent.

S : Ähm + L- Le + der Weg also Weg est court, mais + manchmal il y a ähm + très + ja eh trop de monde dans le tram et il est très eng. Also

E : Oui

S : Et ähm n'est pas bien. + Ja dans le tram + il y a + toujours ähm Treppen. Ähm ähm dans le vélo il n'est pas, quand il pleut c'est unfair. + Oui.

²⁸² Dans l'édition 2000 du livre *envol 7* ces expressions se trouvent à la page 117.

²⁸³ «E» désigne l'enseignante.

Classe de contrôle

I : Äh le bus est + est ähm + très rapide et confortable. Mais il est trop de gens. + Et ++ il est ne + pollue pas l'air <hhhh> , ++ il est pas cher.

N : Le bus pratique et pas fatigant. Il aussi ne pollue pas ne pollouons pas ne pollue pas + d'air l'air. Mais il faut beaucoup d'électrique. + Et il est rapide. + Oui .

Ch : C'est très pratique on arrive plus vite, et il y a beaucoup de gens et en été c'est très chaud.

Les réponses des élèves plutôt faibles à l'oral se distinguent de manière évidente et nette d'une classe à l'autre : tandis que les élèves de la classe pilote formulent leur réponses de manière indépendante des expressions proposées dans le manuel – seul Samuel utilise deux mots que le livre propose aussi –, les élèves de la classe de contrôle s'appuient presque exclusivement sur les réponses préfabriquées apprises dans le manuel. Au lieu de se fier de leurs connaissances en français et d'exprimer leur propre opinion, les trois élèves de la classe de contrôle ne font rien d'autre que de reproduire les structures apprises. Leur but n'est pas de communiquer un contenu, mais d'utiliser des structures dont ils savent qu'elles sont grammaticalement justes – au détriment de l'expression de leur propre opinion, et au détriment d'une communication véritable. De cette sorte, l'interview tourne presque au ridicule.

En répétant les structures apprises, les élèves de la classe de contrôle arrivent à fabriquer une réponse (pour le plus) grammaticalement correcte, cohérente, et facile à comprendre. A cet égard, les réponses des trois élèves de la classe pilote demandent beaucoup plus de l'interlocuteur. Ils connaissent tout aussi bien les expressions proposées par le manuel que les élèves de la classe de contrôle - les résultats du test écrit sur ce sujet le prouvent - mais ils ne les utilisent que si elles correspondent en effet à leur opinion et au contenu qu'ils veulent communiquer. Ils arrivent à exprimer leur opinion personnelle, mais doivent faire des pauses pour chercher les mots, hésitent plus, et doivent tous recourir à l'allemand pour exprimer les mots qu'ils ne connaissent pas ou pour demander de l'aide à l'enseignante. La dernière partie de la réponse de Sonja demande particulièrement l'investissement de l'interlocuteur qui doit saisir le sens de sa dernière phrase incorrecte et incomplète.

En choisissant de mettre au centre l'opinion qu'ils veulent communiquer, les élèves de la classe pilote s'exposent beaucoup plus que leurs camarades de la classe de contrôle. Ils n'hésitent pas à recourir à l'allemand, et par là à avouer qu'ils ne disposent pas de tous les moyens linguistiques dont ils auraient besoin pour arriver à leurs objectifs

communicationnels, au lieu d'utiliser une expression française qui ne correspondrait pas à ce qu'ils veulent dire. En affirmant ce choix, ils se montrent beaucoup plus habiles, souples et sûrs d'eux-mêmes et de leur performance que leurs collègues de la classe de contrôle. De plus, ils se montrent prêts à courir le plus grand risque lors d'une conversation : la communication pourrait échouer parce qu'ils n'arrivent pas à se faire comprendre – ce qui, grâce au travail d'interprétation de l'interlocuteur, n'est pas le cas.

Ce que nous venons de constater pour les élèves les plus faibles à l'oral de la classe pilote, vaut aussi pour ses élèves plus forts. Kaspar de la classe pilote, par contre, qui a une performance tantôt faible, tantôt moyenne à l'oral, et qui est toujours soucieux de fournir des réponses grammaticalement justes, ressemble dans son comportement communicationnel aux élèves faibles de la classe de contrôle. Il utilise tout d'abord deux expressions préfabriquées dont il sait qu'elles sont justes avant de répondre plus librement. L'expression « genau » signale en plus qu'il est en train de fouiller sa mémoire pour se souvenir des expressions apprises à propos des avantages et désavantages des moyens de transport :

K : Ja + on arrive on arrive plus vite, c'est bon, mais <se racle la gorge> genau c'est polluant.
Oui + oui. Et on peut + écouter de radio. Oui. +

Les deux élèves les plus fortes de la classe de contrôle, Flavia et Brigitte, se distinguent de leurs collègues de classe : elles prennent autant de risques que les élèves de la classe pilote et formulent librement leur réponse, avec les mêmes conséquences observées dans le cas des réponses des élèves de la classe pilote : elles hésitent plus, se corrigent souvent, leur discours se construit à tâtons, et elles ont besoin d'un interlocuteur attentif.

Aussi dans le portrait de leur famille, sujet dont on avait parlé tout au début du livre, la classe pilote montre une tendance à des réponses moins standardisées que la classe de contrôle, dans le sens que les élèves répètent moins les mêmes structures et que, s'ils le font, ils ajoutent plus que leurs collègues de la classe de contrôle des informations supplémentaires. Les différences entre les classes ne sont pourtant pas aussi nettes qu'en ce qui concerne les réponses sur les moyens de transport. De nouveau, Flavia et Brigitte donnent les réponses les moins conventionnelles de la classe de contrôle.

La comparaison des réponses données par les six élèves de la classe pilote à celles données par les six élèves de la classe de contrôle permet donc la conclusion suivante :

Les petits dialogues libres avec un partenaire menés régulièrement dans la classe pilote ont habitué les élèves à mettre au centre d'intérêt le contenu qu'ils veulent communiquer et à répondre de façon relativement immédiate au lieu de ne prononcer que des phrases toutes faites. Ils ont l'habitude de recourir à l'allemand pour les mots qu'ils ne connaissent pas encore et ne se gênent pas pour montrer qu'ils ne savent pas tout et pour demander à l'interlocuteur de les aider. Ceci leur permet de parvenir à leurs objectifs communicationnels, au détriment d'un énoncé bien structuré et grammaticalement correct.

Ce sont surtout les élèves plus faibles qui en profitent : ils osent se détacher du livre et des structures dont ils savent qu'elles sont correctes, mais qui ne correspondent pas au contenu qu'ils veulent transmettre. Malgré leurs moyens linguistiques limités, ils osent utiliser d'autres structures et exprimer des contenus qui demandent un certain vocabulaire spécifique dont ils ne disposent pas toujours. Ils font preuve d'une habileté et d'une souplesse dont leurs collègues plus faibles de la classe de contrôle ne disposent pas. Ceux-ci adaptent le contenu aux structures qu'ils savent être justes et souvent au vocabulaire qu'ils connaissent déjà sans avoir recours à une stratégie pour surmonter leur problème de vocabulaire, de sorte qu'ils sont très limités dans leurs moyens d'expression. En mettant les structures grammaticalement justes au centre, ils n'arrivent pas à exprimer leur propre opinion ou un contenu qui les concerne vraiment, et deviennent en partie des perroquets qui ne font que répéter ce qu'ils ont appris.

2.4.7.2.2. Gestion des discussions à deux

2.4.7.2.2.1. Stratégies utilisées pour surmonter des problèmes de vocabulaire

La différence en ce qui concerne la fréquence des stratégies de vocabulaire entre les deux classes qui s'est déjà manifestée dans les interviews semi-guidées augmente dans les dialogues à deux : les élèves de la classe pilote produisent des discussions plus courtes, mais utilisent deux fois plus de stratégies de vocabulaire que les élèves de la classe de contrôle (classe pilote : 73 ; classe de contrôle : 36).

Samuel, élève faible de la classe pilote, manifeste de nouveau avoir le plus de problèmes de vocabulaire (25 fois), Sonja par contre n'a plus aussi souvent recours à une stratégie de vocabulaire que dans les interviews semi-guidées (dialogues : 8 ; interview : 19). Leurs correspondants de la classe de contrôle, Chantal et Ivan, y ont toujours peu recours (2 et 8 fois).

Dans la classe de contrôle, c'est de nouveau Flavia qui utilise le plus de stratégies de vocabulaire (11 fois). Kaspar de la classe pilote, par contre, n'est plus tellement réticent à l'utilisation de stratégies par rapport à ses collègues de classe. Dans les conversations avec ses

collègues, il se sent probablement plus à l'aise que dans la discussion avec son enseignante, de sorte qu'il est plus détendu et ose formuler des phrases moins parfaites – même s'il se corrige toujours beaucoup, par souci de la correction grammaticale.

Presque toutes les constatations faites au sujet des stratégies de vocabulaire utilisées dans les interviews semi-guidées se confirment donc dans les dialogues : par opposition aux 6 élèves de la classe de contrôle, les 6 élèves de la classe pilote osent montrer qu'ils ne disposent pas de tout le vocabulaire nécessaire. Ils ne renoncent pas à faire un énoncé seulement parce qu'ils ne connaissent pas une expression en français. Ils ont quelque chose à communiquer et ils n'y renoncent pas à cause d'un obstacle de vocabulaire, ce que les élèves de la classe de contrôle semblent faire en partie. Cette différence entre les deux classes est sûrement due aux dialogues menés régulièrement en classe pilote, qui ont habitué les élèves à mener des conversations authentiques, et qui ont fait de sorte qu'ils ne soient plus gênés par des manques de connaissance, mais essaient de faire passer le message malgré ces manques.

Voici un aperçu des différentes stratégies utilisées, avec les pourcentages correspondants:

	Dit le mot en allemand	Demande en allemand ce que le mot veut dire en français	Dit le mot dans une autre langue	Ne finit pas la phrase	Fait une périphrase en français	Total
Classe pilote	57 = 78.1%	6 = 8.2%	7 = 9.6%	1 = 1.4%	2 = 2.7%	73 = 100%
Classe de contrôle	31 = 86.1%	1 = 2.8%	4 = 11.1%	0	0	36 = 100%

Les élèves utilisent seulement 5 stratégies différentes, contre 7 dans les interviews semi-guidées. De nouveau, le recours à l'allemand est la stratégie de loin la plus utilisée.

Les élèves des deux classes demandent massivement moins à leurs collègues de classe de les aider qu'à leur enseignante dans les interviews semi-guidées²⁸⁴. Ils n'ont pas tellement

²⁸⁴ Dans les interviews semi-guidées, les élèves de la classe pilote demandent 25 fois = 30.5% à l'enseignante de les aider ; dans les dialogues, ils demandent de l'aide à leur camarade 6 fois = 8.2%. Les élèves de la classe de contrôle demandent 10 fois = 17.5% de l'aide à l'enseignante, et une fois = 2.8% à un camarade de classe.

recours à cette stratégie, probablement parce qu'ils supposent que leurs partenaires ne sont pas capables de les aider. Toutefois, les élèves de la classe pilote demandent tendanciellement plus à leur partenaire de les aider que les élèves de la classe de contrôle.

Les deux classes ont recours à une autre langue dans la même mesure, et se servent dans ce cas toujours de l'anglais.

Dans les dialogues, les élèves de la classe pilote se servent tendanciellement de plus de stratégies de vocabulaire différentes que les élèves de la classe de contrôle. On trouvera le nombre des stratégies utilisées dans l'annexe, page 384.

2.4.7.2.2.2. Entraide

Il semble que, par les dialogues menés régulièrement en classe, les six élèves de la classe pilote sont habitués à se donner de l'aide et à la demander à leur partenaire: avec une aide donnée par 164.6 mots prononcés, ils s'aident deux fois plus que les six élèves de la classe de contrôle, qui s'aident une fois par 354.5 mots.

	A demande de l'aide	A hésite ou fait une pause	A dit le mot en français, mais sur un ton interrogatif	L'aide échoue	Total
Classe pilote	8 = 47.1%	5 = 29.4%	1 = 5.9%	3 = 17.7%	17 = une aide par 164.4 mots
Classe de contrôle	3 = 23.1%	10 = 76.9%	-	-	13 = une aide par 354.5 mots

Les élèves de la classe pilote aident plus leur partenaire quand il demande explicitement de l'aide en prononçant le mot allemand dont il aurait besoin en français avec une intonation montante, les élèves de la classe de contrôle par contre aident plus en avançant le mot dont l'autre a probablement besoin ou même en finissant la phrase à sa place quand leur partenaire hésite et fait une pause. Cette différence s'explique par l'attitude des élèves: ceux de la classe pilote demandent plus vite explicitement de l'aide (surtout Tamara et Samuel) que ceux de la

classe de contrôle. Ou bien les élèves de la classe de contrôle se sentent gênés de la demander explicitement, ou bien ils veulent absolument trouver eux-mêmes l'expression correspondante en français. Les élèves de la classe pilote à leur tour sont, par les nombreux dialogues menés en classe, habitués au fait que l'autre hésite et doit quelquefois faire des pauses; ils supportent mieux le silence et l'insécurité de l'autre et savent que la communication n'échouera par pour autant.

Dans la classe pilote, l'aide échoue trois fois: deux fois les élèves ne sont pas capables de fournir l'aide demandée, une fois une élève avance une expression fausse quand son partenaire hésite. Dans la classe de contrôle, l'entraide fonctionne toujours.

2.4.7.2.2.3. Correction par le partenaire

La correction par le partenaire est négligeable: par classe, on compte seulement trois corrections, et ceci dans des cas où les élèves font des fautes qui dérangent beaucoup. Ceci est un signe que les élèves ne s'érigent pas en correcteurs. De plus, les élèves des deux classes ont, du moins en français, une enseignante qui corrige peu pendant les activités orales, et seulement les fautes les plus déconcertantes. Il se peut qu'ils aient repris cette attitude dans les dialogues enregistrés. A cela s'ajoute sans aucun doute le fait que les élèves ne se rendent pas compte d'un certain nombre de fautes.

2.4.7.2.2.4. Négociation et clarification du sens

En chiffres absolus, les deux classes négocient et clarifient le sens dans une mesure presque égale²⁸⁵, mais si le nombre est combiné au nombre des mots prononcés par dialogue, les élèves de la classe pilote le font, avec une clarification par 200 mots, nettement plus que la classe de contrôle avec une clarification par 355 mots. Ceci est dû d'une part au fait que les énoncés dans la classe pilote sont tendanciellement moins bien structurés, ce qui rend la compréhension plus difficile pour le partenaire, qui pose des questions de clarification. D'autre part, les élèves de la classe pilote, au contraire des élèves de la classe de contrôle, prévoient de possibles difficultés de compréhension et essaient de les écarter. Ils traduisent directement en allemand certains mots spécifiques qui font partie de leur vocabulaire personnel, mais probablement pas de celui de leur interlocuteur, ou avancent encore une autre expression au lieu de celle utilisée.

²⁸⁵ Classe pilote : 14 fois ; classe de contrôle : 13 fois. Un tableau avec les différentes formes de clarification et de négociation du sens se trouve dans l'annexe, p.384.

Dans l'exemple suivant, Georges prévoit deux difficultés de compréhension et essaie d'aider Kaspar en donnant tout d'abord une périphrase et en traduisant ensuite une expression en allemand :

G : Je bricole les les petits robots, also un robot est une appareil automatique,
 K : oui oui
 G : et je + soude tous les robots [avec] une + stick de soude, c'est une
 K : [oui] rire oui
 G : en en en allemand c'est une [ähm Löt]stab,
 K : [äh et] oui XXX

Georges interprète probablement le rire de Kaspar après l'expression « stick de soude » comme signe de son incertitude quant au sens de « stick de soude », et l'aide par la traduction en allemand.

Par le travail intensif avec le vocabulaire personnel, et dans les dialogues avec différents partenaires en classe, les élèves de la classe pilote ont acquis et augmenté une certaine conscience du fait que leur partenaire ne possède pas le même savoir qu'eux-mêmes, mais que la connaissance d'une langue est aussi individuelle. Ils ont acquis la capacité de se mettre dans la peau de leur partenaire, de saisir son niveau et de s'y adapter.

2.4.7.2.2.5. Choix des sujets et leur développement

Les élèves de la classe de contrôle ont parlé de 57 sujets, soit un sujet par 81 mots, les élèves de la classe pilote ont traité 31 sujets, soit un sujet par 90 mots. Tandis que le temps utilisé pour parler d'un sujet donné est donc plus ou moins égal, on peut noter certaines différences intéressantes entre les deux classes par rapport au choix des sujets²⁸⁶:

²⁸⁶ En outre, la classe pilote a parlé des sujets suivants, dont la classe de contrôle n'a pas parlé : un jeu joué pendant le week-end, le film regardé samedi passé, un cinéma fréquenté, le chocolat reçu par la grand-mère, sujet de la présentation de son hobby en classe, la voisine sans chien, le chat disparu, les avantages et désavantages d'Esslingen et de Zurich, animal domestique : oui ou non?, le cirque Knie. La classe de contrôle à son tour a en plus parlé des sujets suivants : faire la cuisine, le plat préféré, perte de la serviette par un élève, nager, le cinéma, lieu d'habitation, comment venir à l'école, le film préféré, le livre préféré, le vélo, faire du shopping, les leçons de l'après-midi, le sujet en biologie, la performance générale en français.

	Classe pilote	Classe de contrôle
Week-end passé	6	1
Week-end prochain	1	0
Animaux	4	0
Hobbies	2	4
Repas à midi	1	4
Matières	2	4
Profs	0	3
Notes	0	3
Vacances d'été	1	6
Vacances passées	0	1
Soeurs et frères	0	3
Temps	0	6

Les élèves de la classe pilote parlent beaucoup plus du week-end passé que les élèves de la classe de contrôle, peut-être parce que leurs dialogues ont été enregistrés un lundi et deux mardis, tandis que les élèves de la classe de contrôle ont fait leur enregistrement un mardi, un mercredi et un vendredi. Le sujet « le week-end passé » se trouvait sur la fiche affichée en salle de classe avec de possibles sujets de discussion, ce qui a peut être aussi influencé leur choix de ce sujet.

La classe de contrôle parle beaucoup plus de sujets scolaires (matières, profs, notes) que la classe pilote, qui aborde juste une fois les différentes matières et une fois la matière français et qui ne parle ni des profs, ni des notes obtenues. Comme les élèves se trouvent dans un cadre scolaire, le choix d'un sujet scolaire se propose facilement si l'on est gêné et que l'on ne sait pas de quoi parler, ce qui est probablement le cas dans les dialogues entre les élèves de la classe de contrôle. Les élèves de la classe pilote par contre considèrent ces sujets comme peu intéressants et préfèrent parler de choses qui se passent et qui les intéressent à l'extérieur du cadre scolaire.

Le sujet du *small talk* par excellence, le temps, est discuté dans 6 des 9 dialogues menés entre les élèves de la classe de contrôle. Les élèves de la classe pilote, par contre, n'en parlent jamais. Le choix du sujet « le temps » est sûrement dû au gêne et au manque d'idées des élèves de la classe de contrôle : souvent, ce sujet est proposé tout au début de la discussion. Les élèves sont soulagés de pouvoir faire un peu de *small talk*, donc de parler juste pour avoir parlé et d'échanger des informations qui les intéressent peu, mais qui leur permettent de maintenir une conversation juste pour la forme. Le plus important est qu'ils mènent à bien ce que l'on leur avait demandé : mener une discussion en français, donc parler français. Pour eux, il importe qu'ils parlent français, et non pas qu'ils échangent un contenu intéressant.

En été 2003 la Suisse souffrait sous la canicule et tout le monde en parlait. Malgré l'actualité de ce sujet, les élèves de la classe pilote n'en parlent pas – justement parce qu'ils ont déjà discuté ce sujet et qu'ils le jugent donc peu intéressant. Ils n'ont pas envie d'échanger des informations qu'ils ont déjà maintes fois échangées mais préfèrent communiquer un contenu véritable. Ils ont quelque chose à se dire, et le font aussi.

Les élèves de la classe de contrôle s'intéressent beaucoup plus que les élèves de la classe pilote à la question de savoir ce que leur interlocuteur va faire pendant les vacances d'été. Dans la classe pilote, cette question a sûrement déjà été discutée pendant les dialogues à deux menés en classe, de sorte qu'elle n'est plus intéressante. Il se peut aussi que le fait que cette question ait été posée par l'enseignante dans les interviews semi-guidées, menées avant les dialogues enregistrés, ait incité les élèves de la classe de contrôle à aborder ce sujet : ils savent que leur partenaire, comme eux-mêmes, en a déjà parlé, ce qui facilite la discussion et augmente la chance qu'elle soit fluide et dans un français correct. Pour les élèves de la classe pilote, ces arguments ne jouent apparemment aucun rôle.

Le choix des sujets indique que les six élèves de la classe de contrôle ne se sentent pas autant à l'aise que leurs collègues de la classe pilote : ils ne savent souvent pas de quoi parler et choisissent alors de faire du *small talk* juste pour avoir parlé français et pour entretenir une conversation malgré le fait qu'ils n'ont pas grand-chose à se dire. En cela, ils se distinguent nettement des élèves de la classe pilote, qui ne font pas de *small talk*.

Dans les dialogues de la classe de contrôle, on trouve toujours de nouveau des passages de communication vide : les élèves parlent juste pour avoir parlé, posent des questions automatisées dont ils maîtrisent bien la structure au lieu de se demander ce qu'ils aimeraient vraiment savoir ou quel sujet les intéresserait vraiment, et semblent quelquefois même pas écouter la réponse de leur interlocuteur parce qu'ils sont déjà en train de préparer la prochaine question. Nous allons illustrer ces occurrences de communication vide de sens à l'aide de quelques exemples.

Dans le dialogue entre Ivan et Brigitte, Brigitte débite toutes sortes de questions avec la structure « Quel est... /quelle est ... », structure qui est bien connue et automatisée depuis l'école primaire, avant de poser différentes questions avec « aimer ». On a l'impression qu'elle ne s'intéresse pas tellement aux réponses de Ivan mais qu'elle se concentre entièrement sur la formulation de la prochaine question. Elle lui coupe même la parole parce qu'elle a déjà préparé la prochaine question :

Br : Quel est ton leçon préférée ?
 I : + Ähm mon leçon préférée est le sport et-
 Br : =Est-ce que tu aimes Madame X ?
 I : Non j'aime pas Madame X .
 Br : Ah ok. Est-ce que tu as aimé Madame Y ?
 I : Oui. + J'ai aimé Madame Y . +

Par la suite, elle change sans transition et de façon imprévue et abrupte de sujet (du sujet des repas et de la mensa au sujet du temps préféré). La seule cohérence visible est celle de la structure de la question : Brigitte veut absolument poser une autre question avec « aimer », comme les nombreuses questions qu'elle vient de poser :

I : Äh oui äh je vais aller à Gourmessa ou-
 Br : =Oui mais il y est beaucoup de choses²⁸⁷ à Gourmessa. Est-ce que tu aimes ça ?
 I : Äh non j'aime je n'aime pas.
 Br : Et pourquoi est-ce que tu aimes aller ähm à la Gourmessa ?
 I : J'aime le + äh le pommes frites <.hhh>
 Br : Oui mais il y a aussi des pommes frites à la mensa, pourquoi est-ce que- Est-ce que tu aimes aller à la mensa.
 I : <.hhh> Äh j'aime pas le pommes frites à la mensa.
 Br : Äh aber les mais les pommes frites à la Gourmessa aimes-tu.
 I : Oui.
 Br : Ah ok. Moi les pommes frites + ne pas sont différents les. <rire> Les pommes frites à mensa est + est bon et les pommes frites à la Gourmessa est sont aussi bons je pense. Mais moi je vais normale à *Stocker*, là il y a /ne²⁸⁸, n'est/ pas de pommes frites mais il y a des pizzas, ähm et du poisson + ähm + oui et beaucoup des desserts. <rire> J'aime les sucreries.
 I : =Oui j'aime aussi les sandwiches. Dans [le Gourmessa].
 Br : [Les sandwiches] sont bons XX. Ähm eh.
 Maintenant il pleut. Est-ce que tu aimes ça ?
 I : Non j'aime je n'aime pas. Mais + <.hhh> s'il fait chaud je n'aime aussi +
 Br : <rire> Quel temps est-ce que tu aimes.

Pendant leur dialogue, Rafael et Noé sautent sans logique d'un sujet à l'autre sans entrer dans les détails. Pour eux, il s'agit juste de répondre à la question posée et de poser à leur tour une question au partenaire: il faut juste jouer le jeu des questions et des réponses. Quand Noé n'arrive pas tout de suite à formuler une question, Rafael l'aide immédiatement et pose la

²⁸⁷ prononcé scho

²⁸⁸ prononcé avec e fermé

question pour lui en reprenant même la structure que Noé avait proposée; pour Rafael, il ne s'agit pas de proposer un sujet qui l'intéresse, mais de poser une question avec la structure que Noé a essayée d'employer pour la sienne:

R : Ok. Est-ce que tu as un *vélo* ?

N : Eh oui. Mais eh+ un vélo très + très très mal. Très mauvais. Est-ce que tu as est-ce que tu as le religion ?

R : Non je ne vais pas au religion. Est-ce que tu aimes pêcher ?

N : Non.

R : *Non* ? Pourquoi ?

N : Äh je ne sais pas. ++ Tu as ++ tu as tu as tu as

R : Tu as une petit soeur X ?

N : Oui oui. Et toi ?

R : Et j' j'ai un grand frère.

N : Oh oh oh . Mon soeur s'appelle XX

R : Ah mon frère s'appelle XX. + Oui

Dans le dialogue entre Noé et Ivan, la communication tourne tellement au vide que Noé fait même un commentaire là-dessus, bien que ce soit lui qui ait commencé à commenter, probablement par manque d'idées, ce qu'il voit à travers la fenêtre:

N : Ah mais oui. Oh regarde. Un²⁸⁹ oiseau äh un²⁹⁰ oiseau.

I : Où est-ce que il y a un oiseau ?

N : + Ici en haut dans la [c- dans le ciel.

I : [Ah oui + Je regarde.

N : Et maintenant il vole en bas dans eh là

I : + Ah oui eh + regarde il y a des arbres dans le + jardin scolaire.

N : Oui naturellement il y a des arbres.

I : + Hm

Les élèves de la classe pilote réagissent autrement quand ils ne savent pas de quoi parler. Ils finissent leur entretien et préfèrent ne pas remplir la tâche de communiquer pendant cinq minutes au lieu de parler de n'importe quoi juste pour avoir assez à enregistrer, ou ils thématisent ce problème, comme dans l'exemple suivant:

T : Ja. + Was sollen wir noch fragen ?

²⁸⁹ avec liaison

²⁹⁰ sans liaison

Sl : Ich weiss es nicht.

T : Äh

Sl : Schwierig

Dans les dialogues entre les élèves de la classe pilote, la communication vide, comme par exemple le jeu des questions et des réponses, n'apparaît pas. Il y en a tout au plus des amorces, dont les élèves se rendent pourtant compte. Dans la discussion entre Barbara et Sonja par exemple, qui se connaissent très bien, Sonja pose la question tout à fait insensée de savoir quel sport est le sport préféré de Barbara; elle le sait depuis longtemps. Au lieu de jouer le jeu, Barbara refuse de répondre, bien que Sonja insiste en parlant de ses sports préférés. Parce que Barbara ne propose pas de sujet de communication véritable comme alternative au sujet proposé par Sonja, leur entretien en finit là.

Un autre exemple est l'entretien entre Georges et Kaspar, que Georges ouvre par la question « Qu'est-ce que tu as fait le dernier week-end? ». Or, cette question est en partie insensée: Georges sait au moins ce que Kaspar a fait samedi soir parce que les deux ont passé la soirée ensemble. En effet, pour Kaspar il semble ridicule de lui dire ce qu'il a fait samedi soir, ce dont ses deux rires dans sa réponse témoignent. Pourtant, Kaspar ne continue pas son énumération des activités du week-end, mais les deux discutent le film qu'ils ont vu ensemble et retournent ainsi très vite à un contenu qui les intéresse vivement:

K : <rire> Äh et la nuit j'ai été avec toi <rire> äh dans + äh dans la maison, et ähm nous avons regardé + le Matrix,

G : Oui ja ouh et c'est une bonne mu[sique. Je J'aime.] [Parce que c'est très

K : [C'est bien. Ähm] très très bien. [Et

G : philosophique et ähm + mais l'action un peu action. Très bon. <rire>

K : <rire> Qu'est-ce que + tu dis äh des films ?

G : de film ?

K : Ja.

G : +

K : Wie findest du ihn ?

G : Ah. Ähm j'adore ähm le le film parce que ähm c'est très intéressant, c'est philoso-
philosophique c'est action c'est ähm + c'est traurig ähm

K : Oui oui

=Et qu'est-ce que [tu fais

G : [Mais je je vais regarder ähm le le Matrix Reloaded [dans le cinéma,

K : [oui

= Eh eh quel cinéma ?

G : Corso.

K : Corso aha.

Les élèves de la classe pilote veulent tendanciellement entrer plus dans les détails et avoir encore plus d'informations sur un sujet donné que les élèves de la classe de contrôle. Dans l'exemple suivant, Samuel veut par exemple obtenir un peu plus d'informations sur le cirque où Kaspar est allé samedi soir. Kaspar est en train de lui raconter ce qu'il a fait le week-end passé:

K : Äh le matin also le samedi matin, j'ai été très fatigué. Quand même ähm + j'ai fait les devoirs, et ähm de sept sept heures à dix heures j'ai été dans le cirque Knie.

S1 : Oui ?

K : Massimo Rocci a été très gai. Ähm eh la dimanche ++ [ähm

S1 : [Ähm Kaspar ähm le cirque
Knie c'est bon ? Eh c'(était ?) bon ?

K : C'est très bien parce que ähm ähm il y a beaucoup de clowns [et <rire> le clown sont
[S1] : [<rire>

très gais. Oui. [Et eh + j'ai ri beaucoup.

S1 : [Oui Ja.

K : Et qu'est-ce que tu fais. Est-ce que tu äh joué de foot ?

S1 : Oui. A samedi + mm je ++ j'ai fait mm du foot à XX et nous + verloren ? ähm

K : Oui

S1 : nous + ne ähm ne gagnons pas, <rire> ähm et + à dimanche, ++ je suis allé ähm + au cinéma

Dans cet extrait, Kaspar ne pose pas simplement la question de savoir ce que Samuel a fait à son tour le week-end passé. Il le connaît bien, sait qu'il joue presque tous les week-ends au foot, et exprime donc sa supposition que c'était le cas aussi le week-end passé, comme tout allocutaire le ferait probablement dans une communication authentique.

La comparaison de la façon dont les six élèves des deux classes choisissent les sujets de discussion et structurent leur dialogue montre que les petits dialogues menés régulièrement en classe ont préparé les élèves de la classe pilote à entretenir une discussion authentique tandis que leurs collègues de la classe de contrôle y sont clairement moins préparés. Par opposition aux élèves de la classe pilote, les élèves de la classe de contrôle ne font souvent que *du small talk* et mènent une conversation vide de sens, c'est-à-dire une conversation dans laquelle le contenu échangé leur importe peu et dans laquelle ils se concentrent sur les structures qu'ils veulent utiliser, et sur la question préfabriquée qu'ils veulent poser après avoir répondu

brièvement, pour jouer le jeu, à la question posée par leur interlocuteur. Les élèves de la classe pilote se concentrent presque toujours sur le contenu qu'ils veulent communiquer et rarement sur certaines structures, par exemple dans les questions posées.

En résumé, l'analyse du comportement communicatif des élèves dans les dialogues enregistrés montre que les élèves des deux classes ont une autre perception de la tâche que l'enseignante leur a posée. Pour les élèves de la classe de contrôle, la tâche « mener une conversation avec un partenaire en français » veut dire « parler français le plus correctement possible ». Ils se concentrent sur les structures employées qui deviennent par moments beaucoup plus importantes que le contenu échangé, de sorte qu'ils ont tendance à dire n'importe quoi juste pour avoir parlé français, et à donner à leur dialogue la structure stéréotypée « question - réponse brève et nouvelle question- etc. » pour faire avancer leur entretien. Pour les élèves de la classe pilote par contre, cette tâche implique « communiquer à tout prix un contenu qui nous intéresse », comme c'est le cas dans toute communication authentique.

Cette différence entre les deux classes peut être attribuée en grande partie aux petits dialogues avec différents partenaires menés régulièrement dans la classe pilote. Ces dialogues ont habitué les élèves à mener une discussion authentique, dans laquelle le contenu est au centre et où les structures employées sont importantes dans la mesure où elles servent à communiquer ce contenu, mais ne sont jamais au premier plan. Ces dialogues ont donné aux élèves l'habitude de telles conversations, et assez de confiance en eux-mêmes pour essayer de faire passer, avec leurs moyens linguistiques limités, le contenu en question, au lieu de se tenir aux structures qu'ils savent être correctes, mais qui n'expriment pas ou seulement en partie leur opinion.

Il faut se poser la question de savoir ce que ce résultat dit sur le manuel *envol* et la manière avec laquelle les élèves y apprennent à s'exprimer à l'oral. Il semble que les enseignants qui travaillent exclusivement avec le manuel ne peuvent pas empêcher que les élèves apprennent des structures et des tournures préfabriquées qu'ils reproduisent par la suite dans leurs communications, au détriment du contenu.

Les résultats de notre analyse sont confirmés par une étude longitudinale beaucoup plus large menée par Legenhausen, dans laquelle il a comparé, à l'aide de l'analyse de petites discussions menées à deux, après un an et demi d'apprentissage de l'anglais, le comportement

communicatif d'élèves autonomes et d'élèves traditionnels²⁹¹. Il arrive à la conclusion suivante à propos des élèves traditionnels : « In these peer-to-peer talks the learners' primary aim is not the encoding of personal meanings, but the activation of memorised chunks of knowledge. If the activation is successful, the language is to a great extent well formed and error-free. The result, however, is some kind of pseudo-communication. »²⁹²

²⁹¹ Il faut noter que la différence entre les deux classes en ce qui concernait leur enseignement était beaucoup plus grande chez Legenhausen que chez nos élèves : il a comparé une classe allemande qui travaillait avec un manuel traditionnel, et une classe danoise qui travaillait sans manuel et dans laquelle les élèves ont très vite organisé en grande partie eux-mêmes leur apprentissage. Les deux classes zurichoises par contre avaient une base commune, qui assurait l'acquisition des mêmes structures grammaticales de base : le manuel *envol* 7. Ce manuel est beaucoup moins traditionnel que le manuel de la classe traditionnelle chez Legenhausen, et la classe pilote zurichoise a travaillé de façon certes intense et régulière, mais plus pondérée, de manière autonome. Par conséquent, les différences que nous avons trouvées chez les élèves zurichois sont moins fortes que chez Legenhausen. Les différences restent cependant comparables.

²⁹² Legenhausen, 1999, p.181.

2.4.7. Développement du vocabulaire productif des élèves

Dans le chapitre « 2.3.1.2.1. Stratégies concernant la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire »²⁹³ ainsi que dans le chapitre « 2.3.1.4. Petites discussions en français avec un partenaire »²⁹⁴, nous avons décrit le travail avec le vocabulaire personnel, qui était pendant toute l'année scolaire nettement plus important dans la classe pilote que dans la classe de contrôle. Afin de voir comment le vocabulaire actif des élèves allait se développer pendant l'année scolaire et si le travail avec le vocabulaire personnel avait éventuellement une influence sur l'ensemble du vocabulaire actif, les élèves des deux classes ont fait un test de production écrite de vocabulaire une première fois pendant la deuxième semaine de l'année scolaire²⁹⁵ et une deuxième fois pendant la dernière semaine de l'année scolaire²⁹⁶.

La consigne distribuée aux élèves était la suivante:

Schreibe alle Wörter auf, die dir zu folgenden Themen in den Sinn kommen. Schreibe den Artikel auch auf.

Schreibe ein Wort auch, wenn du nicht genau weisst, wie man es schreibt!

1. Tiere
2. Angaben zum Wetter
3. Wintersport
4. Esswaren, Gemüse und Früchte
5. Wörter, die du brauchst, um deinen Tagesablauf zu erzählen. (zum Beispiel aufstehen, der Morgen, Zvieri, abendessen etc.)
6. Gegenstände, die man im Schulzimmer sieht und braucht.
7. Schreibe möglichst viele andere Wörter und Sätze, die du kennst.

A la fin de l'année scolaire, la consigne était presque la même. Seul le sujet n°7 a été changé en

7. Wörter, die für dich beim Sprechen nützlich sind (z.B. Fragewörter, Präpositionen, Adjektive, Adverbien, Wendungen,)

De plus, à l'exception du sujet n°7, les autres sujets étaient présentés dans un autre ordre qu'au début de l'année scolaire.

²⁹³ Voir à ce propos p.9.

²⁹⁴ Voir à ce propos p.9.

²⁹⁵ Plus exactement le vendredi, 30 août 2002.

²⁹⁶ Plus exactement le lundi, 7 juillet 2003 (classe pilote) et le mardi, 8 juillet 2003 (classe de contrôle).

Les champs sémantiques choisis pour ce petit test avaient déjà été traités pendant l'école primaire, et la plupart d'entre eux, à l'exception des animaux et des objets en classe, allait être au centre d'intérêt à un certain moment dans le manuel *envol 7*.

Au début de l'année scolaire, les élèves avaient 30 minutes à leur disposition (la plupart d'entre eux avait fini de noter les mots avant l'écoulement de ces 30 minutes), à la fin de l'année scolaire, ils disposaient de 45 minutes parce que leur vocabulaire était devenu plus riche, de sorte qu'ils avaient besoin de plus de temps pour le noter.

Dans l'analyse des réponses écrites, les réponses des deux élèves bilingues de la classe pilote ainsi que de l'élève bilingue de la classe de contrôle n'ont pas été prises en compte. De même, les élèves qui n'étaient pas présents lors du test du début de l'année scolaire ou lors de celui de la fin de l'année scolaire ont été écartés de l'analyse : le manque de données aurait empêché une comparaison de la performance du début de l'année par rapport à celle de la fin de l'année scolaire. A cause de cela, seuls 20 tests dans la classe pilote et 21 tests dans la classe de contrôle ont été soumis à l'analyse.

Dans les réponses des élèves, les mots et les expressions ont été comptés et classés selon les critères suivants : écrit sans faute, une faute d'orthographe, deux fautes d'orthographe, une ou plusieurs fautes de grammaire. Un mot a été classé sous « grammaticalement incorrect » si l'article était faux en genre (c'était le cas de loin le plus fréquent), si un substantif avec un article au singulier était écrit avec un -s final désignant le pluriel ou si un substantif au pluriel était accompagné d'un article au singulier, si la désinence d'un verbe était fautive ou si un adjectif était mal accordé au substantif en genre ou en nombre.

Les chiffres ainsi obtenus ont été analysés à l'aide du programme de statistique SPSS. Pour voir s'il y avait des différences statistiquement significatives entre les deux classes soit au début soit à la fin de l'année scolaire, le test-t pour échantillons indépendants a été appliqué. Les résultats ont été choisis selon l'homogénéité de la variance²⁹⁷. Le test des effets intra-sujets selon Greenhouse-Geisser a été appliqué pour obtenir des informations sur le développement dans les résultats obtenus par chacune des classes pendant l'année, et par la classe pilote en comparaison avec la classe de contrôle.

Une liste détaillée de tous les résultats obtenus se trouve dans l'annexe, pages 385-386.

²⁹⁷ En général, le résultat sous « variances égales » a été choisi. Une fois par contre le test de Levene sur l'égalité des variances était significatif, de sorte que le résultat sous « variances inégales » a été choisi.

2.4.7.1. Différences entre les deux classes au début de l'année scolaire

Au début de l'année scolaire, deux différences entre les classes parallèles sont statistiquement significatives. Avec 71.70 unités par élève, la classe pilote a noté significativement moins d'unités que la classe de contrôle, qui en a écrit 89.90 par élève. ($t = -2.563$, $df = 39$, $p = 0.014$). La différence entre les deux classes est aussi visible quand on regarde la variance dans le nombre des mots notés. Il s'agit de 38 à 121 mots dans la classe pilote, et de 54 à 144 mots dans la classe de contrôle. La différence entre les deux classes s'est révélée dans les réponses à l'indication n°7 « Schreibe möglichst viele andere Wörter und Sätze, die du kennst », où les élèves de la classe de contrôle ont écrit beaucoup plus de mots et d'expressions que leurs collègues de la classe pilote. Si l'on ne considère que les unités notées pour les champs sémantiques n°1-6, la moyenne des deux classes est très proche : la classe pilote a noté en moyenne 52.45 unités et la classe de contrôle 57.95 unités.

La deuxième différence significative concerne les unités sans fautes. La classe de contrôle en a noté 64.71, la classe pilote par contre 49.65 ($t = -2.537$, $df = 39$, $p = 0.015$).

Les chiffres obtenus pour les unités avec une ou deux fautes d'orthographe et pour celles qui étaient grammaticalement incorrectes sont presque les mêmes pour les deux classes.

En résumé, la classe de contrôle a noté significativement plus d'unités sans pour autant faire plus de fautes d'orthographe ou de grammaire que la classe pilote.

Au début de l'année scolaire, la classe de contrôle est donc plus forte en ce qui concerne le vocabulaire actif.

2.4.7.2. Différences entre les deux classes à la fin de l'année scolaire

A la fin de l'année scolaire, les différences du début de l'année se sont nivelées et la classe pilote a rattrapé l'avance que la classe de contrôle avait lors du premier test. La classe pilote a en tout noté légèrement plus d'unités (136.50) que la classe de contrôle (127.48), et plus d'unités correctes (110.95) que celle-ci (99.67). Les différences entre les deux classes ne sont pourtant pas significatives, et comme au début de l'année scolaire dues à la différence dans le nombre des unités notées sous le point n°7 « Wörter, die für dich beim Sprechen nützlich sind ». Pour les autres champs sémantiques, les deux classes ont noté un nombre d'unités presque identique : 98.80 unités dans la classe pilote et 98.19 unités dans la classe de contrôle. Il existe pourtant une différence statistiquement significative entre les dix élèves les plus faibles des deux classes : ceux de la classe de contrôle notent significativement moins d'unités (91.9) que ceux de la classe pilote (114.5 unités) ($t = 2.35$, $df = 18$, $p = 0.030$). De même, les dix élèves les plus faibles de la classe de contrôle notent significativement moins d'unités

sans fautes (71.8) que leurs collègues de la classe pilote (94.2 unités) ($t = 2.29$, $df = 18$, $p = 0.035$). Ce résultat indique que la classe pilote est plus homogène dans sa performance que la classe de contrôle, comme c'était aussi le cas à propos des résultats scolaires²⁹⁸.

2.4.7.3. Développement des deux classes pendant l'année scolaire

Les deux classes ont significativement augmenté la moyenne de toutes les unités notées, de toutes les unités indiquées pour les champs sémantiques n°1-n°6 ainsi que des unités notées sans fautes.

En ce qui concerne les unités notées avec une ou deux fautes d'orthographe ou de grammaire, les deux classes n'ont quasiment pas fait plus de fautes à la fin de l'année scolaire qu'au début tout en écrivant significativement plus d'unités. Elles ont donc amélioré la correction de leur performance. En ce qui concerne les fautes de grammaire, la classe pilote les a même proportionnellement diminuées à la moitié (début de l'année : 13.25% des unités contiennent une faute de grammaire ; fin de l'année : 6.89% des unités). Dans la classe de contrôle, le pourcentage correspondant reste identique (début de l'année : 10.55% ; fin de l'année : 9.19%).

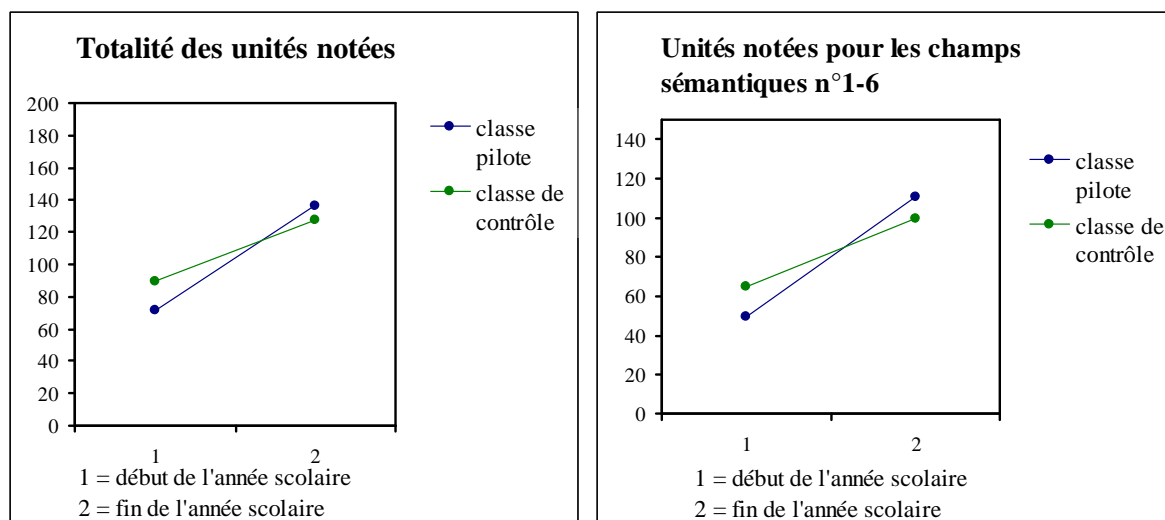
2.4.7.4. Développement de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle

En comparaison avec la classe de contrôle, la classe pilote a significativement amélioré sa performance en ce qui concerne le total des unités notées : au début de l'année scolaire, ce chiffre est significativement plus bas dans la classe pilote que dans la classe de contrôle, et à la fin de l'année, ce chiffre est plus élevé dans la classe pilote que dans la classe de contrôle. Ce développement est statistiquement significatif ($F(1.00/39.00) = 6.37$, $p = 0.016$).

Le développement dans les unités indiquées sans le point n°7 (d'autres expressions que les élèves connaissent) de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle n'est pas significatif. Ceci indique que l'amélioration significative de la classe pilote pour toutes les unités notées est due avant tout à l'amélioration dans les unités indiquées sous le point n°7.

En comparaison avec la classe de contrôle, la classe pilote a aussi significativement amélioré sa performance en ce qui concerne les unités notées sans faute ($F(1.00/39.00) = 8.83$, $p = 0.005$).

²⁹⁸ Voir le chapitre « 2.4.6. Résultats scolaires », p.9.



En résumé, on peut donc dire que, au début de l'année scolaire, la classe pilote a écrit significativement moins d'unités en général et moins d'unités sans fautes que la classe de contrôle. Elle disposait d'à peu près la même quantité de vocabulaire pour les six champs sémantiques testés, mais de moins de vocabulaire supplémentaire (sollicité par la question n°7). Pendant l'année scolaire, la classe pilote a pourtant comblé cette lacune et a noté, à la fin de l'année scolaire, légèrement plus d'unités en général et plus d'unités sans fautes que la classe de contrôle. L'avantage de la classe pilote est, comme pour la classe de contrôle au début de l'année scolaire, dû au vocabulaire plus large noté sous le point n°7.

Ce développement du vocabulaire sollicité dans les deux classes au cours de l'année, notamment l'amélioration de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle, est statistiquement significatif. Le travail plus intensif avec le vocabulaire personnel se révèle, dans la classe pilote, dans le développement des réponses données au point n°7, où les élèves étaient libres dans le choix des unités indiquées. Dans les réponses données aux points n°1-6, qui sollicitaient le vocabulaire d'un champ sémantique précis, le vocabulaire personnel plus étendu de la classe pilote n'a eu aucun effet par rapport à la classe de contrôle. Ceci est dû au caractère du vocabulaire personnel : le vocabulaire personnel est, comme l'indique le titre, individuel et varie fortement en nombre et en contenu d'un élève à l'autre. Certains élèves ont noté par exemple toutes sortes d'animaux dans leur vocabulaire personnel et ont donc pu donner une réponse plus exhaustive sous le point n°1 à la fin de l'année scolaire, tandis que d'autres ne l'ont pas fait et ont choisi d'élargir un champ sémantique qui n'a pas été testé. Si le test de vocabulaire a permis de retracer le développement du vocabulaire actif dans les deux classes en général, il était donc seulement en partie apte à saisir l'influence du vocabulaire personnel sur le développement du vocabulaire général des élèves.

Conclusion

Cette recherche sur l'autonomie dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère permet de fournir des résultats encourageants sur son effectivité. Dans ce chapitre, nous rappellerons les aspects théoriques et pratiques qui nous ont menée à des résultats significatifs en termes à la fois didactiques et linguistiques.

Aspects théoriques

Dans ce travail, nous avons défini le concept didactique de l'« autonomie » en tant que capacité de l'apprenant à assumer la responsabilité de son apprentissage, en d'autres termes savoir organiser, conduire et évaluer ce processus.

Le concept de l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères répond aux défis que différentes sciences posent à un enseignement moderne. Avant tout, l'apprenant est au centre de toute activité pédagogique, il détient la possibilité d'exercer son autodétermination et sa propre responsabilité. Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre recherche, il s'agit là d'un aspect fondamental des réformes pédagogiques du siècle dernier. Un enseignement qui vise à l'autonomie de l'apprenant implique un changement du rôle de l'enseignant, qui, dès lors, délègue de plus en plus de responsabilité et de liberté de décision à ses élèves sans pour autant devenir superflu. Au contraire, il accompagne ses élèves dans leur apprentissage autonome et leur montre comment ils peuvent surmonter les problèmes de toute sorte qu'ils rencontrent sur leur chemin. L'élève, quant à lui, doit être prêt à assumer ses nouvelles responsabilités, qui lui permettent d'individualiser dans une large mesure son apprentissage, comme le réclament les théories constructivistes ainsi que la psychologie cognitive. Ces deux mouvements soulignent en effet que l'apprenant construit son savoir de manière active et que cette construction n'est influencée par l'enseignement que dans une faible mesure. Ces deux courants rejoignent ici l'hypothèse de Pienemann (*Teachability Hypothesis*) selon laquelle pour certaines structures grammaticales, l'interlangue de l'élève²⁹⁹ se développe d'après des séquences chronologiquement fixes qui ne peuvent pas être modifiées par l'enseignement. Ainsi, par exemple, un élève qui est en train d'apprendre les structures de la première séquence, n'est pas capable d'apprendre celles de la quatrième séquence. L'hypothèse de Pienemann est confirmée par les résultats de différentes recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues ainsi que par les résultats de recherches

²⁹⁹ Le terme « interlangue » souligne que la langue de l'élève est en constante évolution et que les fautes sont un élément indispensable pour le développement de celle-ci.

comparatives qui prouvent que la méthode d'enseignement n'a pas d'influence majeure sur l'apprentissage de la langue.

Par conséquent, comme une partie de ce travail l'a bien montré, un enseignement de langue de qualité est un enseignement qui met à la disposition des élèves un environnement favorisant la construction individuelle de la langue seconde, notamment en fournissant une multitude de matériaux, si possible authentiques, et d'activités. Les élèves peuvent ainsi se focaliser sur les structures linguistiques qu'ils sont capables, à un moment donné de leur apprentissage, d'intégrer dans leur interlangue. Chaque élève peut donc travailler selon son propre rythme et ses propres besoins, ce qui a des effets positifs sur le développement de son interlangue. En outre, ceci évite l'écueil relevé par Pienemann selon lequel l'apprentissage de structures pour lesquelles l'élève n'est pas encore prêt peut causer une régression de l'interlangue.

Un parcours dans les théories de la motivation a montré que l'autonomie est un besoin psychique fondamental de tout être humain, ce dont l'enseignement doit absolument tenir compte. Tout apprenant a le besoin inné d'exercer et d'augmenter son autonomie. La possibilité d'agir de façon autonome augmente la motivation intrinsèque des élèves parce qu'ils se perçoivent comme compétents, ce qui, à son tour, conduit à un apprentissage plus solide et plus efficace, et donc de nouveau à des élèves plus satisfaits. Un apprenant autonome est donc plus motivé et développe une meilleure auto-perception de ses compétences qu'un apprenant non-autonome, ce qui a pour conséquence d'augmenter sa disposition à assumer encore plus de responsabilité dans son processus d'apprentissage. Comme nous l'avons vu au chapitre sur la motivation dans la première partie du présent travail³⁰⁰, le degré de motivation intrinsèque de l'élève et le degré de son autonomie sont donc étroitement liés.

Tout enseignement qui vise à l'autonomie des élèves doit tenir compte de certains aspects qui facilitent le développement de l'apprentissage autonome. Tout d'abord, il faut souligner que seul un élève qui a l'opportunité d'agir de façon autonome agira en tant que tel. Il s'agit donc, pour l'élève, d'un *learning by doing*³⁰¹, qu'il accomplit de préférence en collaboration avec les autres. Le travail avec un partenaire et le travail en groupe lui permettent d'échanger des idées, de vérifier ses hypothèses (par exemple sur la langue), et de profiter des expériences d'autrui. Toute communication, orale ou écrite, doit si possible se dérouler en français, de sorte que la langue étrangère devienne un véritable outil de communication. Le travail sous

³⁰⁰ Voir à ce propos le chapitre « 4.2. La psychologie de la motivation », p.9.

³⁰¹ Voir à ce propos par exemple :
Dewey, pp.257-273.
Schiffler, 1998.

forme de projet³⁰² permet à l'élève de percevoir l'apprentissage de la langue comme un processus qu'il doit lui-même planifier, contrôler et évaluer, par exemple avec l'aide d'un journal de bord.

Un autre aspect très important de l'autonomie de l'apprenant est le fait d'apprendre à apprendre (*learn to learn*³⁰³) : pour qu'un élève puisse conduire son apprentissage de manière autonome, il doit être conscient des stratégies d'apprentissage qu'il met lui-même en oeuvre et à propos desquelles il dispose d'un savoir métacognitif. Ce savoir pratique lui sera utile dans d'autres domaines.

Pour entraîner la conscience métacognitive des élèves, l'enseignant peut inciter ceux-ci à écrire de petits textes dans leur journal de bord qui répondent à des questions du type « Comment est-ce que j'ai organisé mon travail ? » « Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui, et comment ? ». Cette démarche permet aux élèves de prendre du recul par rapport à leur apprentissage et de réfléchir sur la manière dont ils ont appris, sur les stratégies qu'ils ont appliquées ainsi que sur l'efficacité de celles-ci. Après un certain temps, les élèves seront ainsi capables de passer sur le plan métacognitif quand ils rencontrent un problème pendant leur apprentissage, et disposeront ainsi d'un outil efficace qui leur permet d'apprendre de façon autonome.

Mise en pratique du concept de l'autonomie de l'apprenant en cours de langue

1. Premiers pas vers une autonomie croissante

Dans le premier volet de la recherche sur la mise en pratique du concept de l'autonomie de l'apprenant³⁰⁴ qui a duré 20 leçons³⁰⁵, nous avons montré les premières démarches qui aboutissent à plus d'autonomie chez l'élève. L'issue d'un travail centré sur l'autonomie de l'élève dépend dans une large mesure de la motivation des élèves et de leur volonté d'assumer la responsabilité de leur processus de travail et de s'y investir. Dans le cas de notre expérience, étant donné que les élèves étaient très motivés à apprendre le français et prêts à changer de rôle, le travail avec eux s'est très bien passé. Tout d'abord, les élèves ont dû se

³⁰² Voir à ce propos « 2.3. Le travail sous forme de projet », p.9.

³⁰³ Comme nous l'avons montré dans le chapitre « 4.4. L'Autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de stratégies », p.9 et dans le chapitre « 2.4.2. Journal de bord et *learn to learn* », p.9.

³⁰⁴ Voir à ce propos le chapitre « 1. Première expérience », p.9.

³⁰⁵ Il faut souligner que l'essentiel du travail a duré 20 leçons mais que le chemin vers l'autonomie avait commencé beaucoup plus tôt.

détacher de l'enseignante en apprenant à travailler davantage à deux ou en groupes et en assumant la gestion de leurs devoirs à domicile. Ensuite, ils ont développé des stratégies leur permettant de travailler de façon plus autonome (compréhension de texte, apprentissage du vocabulaire, utilisation du dictionnaire, préparation d'un petit exposé oral). A cela s'est ajouté la tenue régulière du journal de bord qui a permis aux élèves d'augmenter la dimension métacognitive de leur travail, ce qui a notamment favorisé une réflexion critique sur leur manuel scolaire³⁰⁶, dont ils ont perçu les points faibles³⁰⁷. En outre, la réflexion métacognitive a contribué dans une certaine mesure à diversifier la perception que les élèves avaient du français. Enfin, une enquête sur la mise en pratique de stratégies d'apprentissage du vocabulaire a démontré une fois de plus qu'un apprenant utilise efficacement une nouvelle stratégie seulement s'il a eu au préalable la possibilité de la pratiquer régulièrement en classe. L'interlangue des élèves s'est visiblement enrichie et les élèves ont indiqué qu'ils ont aimé travailler ainsi et qu'ils aimeraient bien continuer sur cette voie.

2. Envol 7

Dans le deuxième volet de la recherche sur la mise en pratique du concept de l'autonomie de l'apprenant³⁰⁸, qui a duré une année scolaire entière, nous avons montré comment le travail avec le manuel et les modules d'*envol 7* se déroule si l'enseignant souhaite mener en parallèle le développement de l'autonomie des élèves et l'apprentissage de la langue étrangère. Notre recherche s'est basée sur la comparaison d'une classe pilote, travaillant de manière autonome au moyen avant tout des modules d'*envol 7*, et d'une classe de contrôle, travaillant de manière traditionnelle au moyen avant tout du manuel d'*envol 7*. La recherche s'est particulièrement intéressée au niveau et au développement de la motivation dans la classe pilote ainsi que dans la classe de contrôle, à la perception de la matière « français » par les élèves, à leur sentiment de sécurité ou d'insécurité ou de désorientation, à la gestion des devoirs, aux résultats scolaires, au niveau de langue et au comportement communicationnel des élèves ainsi qu'au développement de leur vocabulaire productif.

Dans une première phase, les élèves de la classe pilote ont appris à organiser, gérer et évaluer leur apprentissage de manière indépendante à travers l'acquisition de différents outils. Ainsi,

³⁰⁶ Il s'agissait du manuel *Découvertes I, série bleue*.

³⁰⁷ Les élèves ont insisté sur la progression très lente du manuel, ont critiqué que les textes ne contenaient pas de « vrai » contenu et qu'il était impossible de s'immerger dans un texte authentique.

³⁰⁸ Voir à ce propos le chapitre « 2. Deuxième expérience », p.9.

ils ont expérimenté différentes formes sociales de travail³⁰⁹, ils ont fait connaissance de différentes stratégies et les ont appliquées³¹⁰, ils ont appris à gérer leurs devoirs individuels et ont régulièrement mené des réflexions métacognitives notées dans leur journal de bord³¹¹. Dans la deuxième phase du travail, les élèves ont mis en œuvre ces outils pour gérer des séquences de travail autonome plus longues. Dans ce but, ils ont aussi appris à planifier et à structurer une séquence d'apprentissage ainsi qu'à utiliser avec succès la stratégie nommée « penser comme un enseignant ».

Les élèves de la classe de contrôle ont travaillé de manière plus traditionnelle en suivant le plus souvent les indications dans le manuel *envol 7* sous la conduite de l'enseignante.

2.1. Résultats obtenus

a) Généralités

Les résultats obtenus montrent que sur le plan émotif comme sur le plan des résultats scolaires, les élèves sont parvenus à gérer un apprentissage de plus en plus autonome. Les élèves de la classe pilote se sentaient tout au long de l'année plus sûrs, moins désorientés et mieux suivis³¹² que leurs collègues de la classe de contrôle, qui n'avaient pourtant qu'à suivre les indications de l'enseignante³¹³. Il faut souligner que dans la classe pilote le sentiment d'insécurité a encore diminué pendant le deuxième semestre pendant lequel le travail individuel sur l'unité 7 demandait un degré d'autonomie et d'indépendance élevé de la part des élèves. A la fin de l'année scolaire, les élèves de la classe pilote étaient souvent capables d'apporter une aide consistante aux différents problèmes de leurs collègues, ce qui est important pour le bon déroulement du travail autonome en classe.

b) Devoirs

Selon le questionnaire n°3, qui portait entre autres sur la fréquence et la longueur des devoirs accomplis à la maison, les élèves de la classe pilote ont fait leurs devoirs, qu'il s'agisse de ceux donnés par l'enseignante ou de leurs devoirs individuels, de manière plus fréquente que

³⁰⁹ Il s'agissait du travail avec un partenaire, à deux ou en groupe et du travail individuel avec et dans le journal de bord notamment en menant un journal de bord sur l'orthographe.

³¹⁰ Il s'agissait par exemple de stratégies de compréhension de texte, d'apprentissage du vocabulaire, de stratégies servant à planifier et à structurer son travail ainsi que de stratégies pour surmonter le problème du vocabulaire manquant à l'expression orale.

³¹¹ Ces réflexions portaient par exemple sur les différentes manières de travailler avec leurs avantages et désavantages, les points forts et faibles de l'apprenant ou la performance des élèves dans un test ou pendant une petite présentation ainsi que pendant le travail individuel.

³¹² Cette différence est statistiquement significative à la fin du premier semestre.

³¹³ A la fin de l'année scolaire, la différence dans le sentiment d'insécurité entre les deux classes était statistiquement significative.

ceux de la classe de contrôle. De manière générale, nous avons pu constater que les élèves qui doivent s'auto-administrer des devoirs travaillent davantage que ceux à qui le travail est imposé par un enseignant³¹⁴. Ces résultats démontrent de manière claire que le préjugé selon lequel un élève qui se donne les devoirs lui-même ne les fait pas ou y investit peu de temps est faux³¹⁵.

Même si les élèves de la classe pilote ont reconnu qu'il est exigeant de s'administrer les devoirs soi-même et de les faire de manière disciplinée, tous ont souligné les avantages que les devoirs auto-imposés apportent³¹⁶ et ont désiré continuer à s'auto-administrer en partie les devoirs.

c) Résultats scolaires

Si au début du travail centré sur l'autonomie de l'apprenant il n'y avait pas de différence statistiquement prouvée entre les résultats scolaires de la classe pilote et ceux de la classe de contrôle, cette situation a nettement évolué avec le temps et les élèves de la classe pilote se sont révélés statistiquement meilleurs que ceux de la classe de contrôle³¹⁷. Ceci prouve que de bons résultats scolaires sont tout à fait possibles si – ou peut être même parce que – les élèves travaillent de façon autonome³¹⁸. Il est fort probable que la métacognition et l'apprentissage de stratégies aient contribué aux meilleurs résultats scolaires de la classe pilote.

d) Motivation

Sur le plan de la motivation, le travail autonome a probablement eu des répercussions sur les élèves, même s'il est impossible de quantifier de manière exacte le degré de corrélation entre « travail autonome » et « motivation ». Dans la classe pilote, l'appréciation de la matière

³¹⁴ Ainsi, un élève de la classe pilote a travaillé en moyenne plus de cinquante pour cent de temps en plus pour ses devoirs auto-imposés que son camarade de la classe de contrôle pour ses devoirs imposés par l'enseignante.

³¹⁵ Bien entendu, il convient ici de ne pas exclure les cas où un élève qui s'auto-administre les devoirs, tout comme un élève qui fait les devoirs imposés par l'enseignant, ne les fait pas toujours ou pas de manière exhaustive.

³¹⁶ Les élèves ont notamment souligné la possibilité d'apprendre et de répéter de manière individuelle, de travailler les points non compris, de perfectionner certaines compétences jugées trop minimes, de suivre leurs intérêts et d'adapter le contenu à leur forme personnelle et au programme qu'ils avaient dans les autres matières.

³¹⁷ Il faut surtout souligner le fait que la classe pilote avait des résultats scolaires statistiquement meilleurs dans le test sur l'unité 7 d'*envol 7* sur laquelle chaque élève de la classe pilote avait travaillé de manière autonome tandis que les élèves de la classe de contrôle travaillaient sous la conduite de l'enseignante.

³¹⁸ Ainsi, la discussion et la mise en question de leurs propres performances a renforcé la conscience métacognitive des élèves de la classe pilote en ce qui concerne la préparation et la gestion d'un test et cette conscience renforcée, par exemple la conscience de leurs points forts et points faibles, leur a probablement permis de se préparer de façon plus efficace aux tests. La sécurité dans la gestion de tests (préparation efficace au test, mais aussi analyse des résultats obtenus) a ainsi eu des répercussions sur les résultats scolaires obtenus dans la classe pilote.

« français » a augmenté tout au long de l'année scolaire, de sorte que le français a avancé du dernier rang (école primaire) au septième rang (sur un total de dix) à la fin de l'année scolaire tandis que le français a perdu deux rangs dans la classe de contrôle. A la fin de l'année scolaire, les élèves de la classe pilote préfèrent nettement le français à l'anglais, ce qui n'est pas typique. La classe de contrôle en revanche préfère clairement l'anglais au français, préférence qui s'accroît encore tout au long de l'année scolaire.

La préférence de la matière « français » dans la classe pilote est probablement liée à la perception de cette langue et aux expériences d'apprentissage, qui à leur tour sont influencées par le travail autonome. Ainsi, pendant le premier semestre, un changement important se produit dans la classe pilote : tandis que les élèves trouvent au début du semestre qu'ils sont moyennement doués en français, ils se jugent relativement doués pour l'apprentissage du français à la fin du premier semestre. De même, ils trouvent que le français est moins difficile que ce qu'ils avaient indiqué au début de l'année scolaire. Les élèves ont donc objectivement acquis de la confiance en leurs capacités linguistiques et d'apprentissage. Ce changement significatif dans l'attitude des élèves envers la langue française et envers la confiance en leurs capacités peut être attribué, au moins en partie, au travail constamment plus autonome des élèves. La possibilité d'adapter la rapidité du processus d'apprentissage et le niveau des tâches aux capacités individuelles de chacun ainsi que les divers problèmes résolus sans l'aide de l'enseignante (mais peut-être avec l'aide d'un camarade) ont permis aux élèves de se percevoir comme des apprenants efficaces capables de gérer leur apprentissage avec succès, ce qui a visiblement augmenté leur confiance en eux-mêmes. En cela, le travail avec le journal de bord les a sûrement aidés. Le journal de bord sur l'orthographe les a rendus plus sûrs d'eux-mêmes et a augmenté leur estime d'eux-mêmes parce qu'ils se sont rendu compte de leurs capacités d'apprentissage à un stade précoce du travail. Comme le montrent les résultats, les élèves de la classe pilote ont gardé cette attitude favorable envers leurs capacités jusqu'à la fin de l'année scolaire tandis que les élèves de la classe de contrôle se jugent progressivement moins aptes à apprendre le français. Ce résultat est étayé par le fait qu'après un et deux semestres, la classe pilote trouve que l'apprentissage du français est moins difficile qu'au début.

En général, la classe pilote a une motivation extrinsèque et intrinsèque plus élevée que la classe de contrôle à la fin du premier semestre, et cette différence s'accroît encore pendant le deuxième semestre. Tandis que la motivation baisse constamment et de manière nette dans la classe de contrôle, la motivation intrinsèque augmente dans la classe pilote pendant le premier semestre pour descendre légèrement pendant le deuxième semestre. La motivation extrinsèque

baisse également dans la classe pilote tout au long de l'année scolaire et surtout pendant le premier semestre, mais de manière moins prononcée que dans la classe de contrôle. Il semble donc que l'autonomisation poussée du travail ait influencé de manière positive la motivation intrinsèque et ait aidé à diminuer la baisse de la motivation extrinsèque.

e) Aspects linguistiques

Une partie essentielle de notre recherche s'est intéressée au niveau linguistique des élèves et à leur comportement communicationnel, et a fourni des résultats intéressants dans ces deux champs. Les petites discussions en français menées régulièrement au début de la leçon dans la classe pilote ainsi que le travail avec le vocabulaire personnel beaucoup plus prononcé dans cette classe ont eu un effet notable sur le vocabulaire productif des élèves : dans un test écrit à la fin de l'année scolaire, les élèves de la classe pilote ont produit légèrement plus de mots et de manière plus correcte que leurs collègues de la classe de contrôle qui, pourtant, avaient été significativement meilleurs dans ce test au début de l'année scolaire.

Dans les interviews semi-guidées, le niveau de correction des élèves de la classe de contrôle était plus élevé que celui des élèves de la classe pilote. Dans les petites discussions à deux, par contre, les niveaux de correction des deux classes étaient totalement identiques. Les différences les plus prononcées et les plus intéressantes entre les deux classes induites par les petites discussions s'observent dans la manière dont les élèves gèrent les interviews semi-structurés et les dialogues enregistrés. La comparaison de la manière dont les six élèves de la classe pilote et de la classe de contrôle gèrent, dans les interviews semi-guidées, les problèmes de vocabulaire et le choix des moyens d'expression et, dans les dialogues menés avec un partenaire, le choix des sujets de discussion, le développement de ceux-ci et les problèmes liés au vocabulaire manquant, montre une divergence fondamentale dans l'attitude communicative des deux classes. Pour la classe pilote, communiquer signifie « faire passer à tout prix (linguistique et émotionnel) mon message et un contenu qui m'intéresse ». En cela, leur comportement ressemble fortement à tout locuteur, qu'il soit de langue maternelle ou étrangère, dans une situation de communication authentique. Pour la classe de contrôle par contre, communiquer veut dire « fournir l'énoncé grammaticalement le plus correct possible en me basant avant tout sur les expressions apprises dans le manuel ». A l'opposé de la classe pilote, pour laquelle le contenu communiqué est primordial et détermine les moyens linguistiques ainsi que les stratégies mis en œuvre, la classe de contrôle privilégie les structures correctes et le vocabulaire dont elle dispose déjà, ce qui influence quelquefois fortement le contenu de la discussion, de sorte qu'une conversation véritable devient

impossible. Les élèves faibles de la classe de contrôle notamment répètent les expressions apprises et reproduisent de manière stéréotypée la structure « question – réponse – nouvelle question - ». Les élèves faibles de la classe pilote, en revanche, ont assez de confiance en eux-mêmes pour placer leur opinion au centre de la communication et pour s'écarter des réponses préfabriquées proposées par le manuel. De plus, dans les dialogues menés à deux, à l'opposé des élèves de la classe de contrôle, les élèves de la classe pilote refusent de faire du *small talk*, de parler de sujets qui ne les intéressent pas ou d'échanger des informations dont les deux partenaires disposent déjà. Au lieu de parler français juste pour avoir parlé français, ils préfèrent terminer une conversation. En mettant le contenu qu'ils veulent faire passer au centre de la communication, les six élèves de la classe pilote font preuve d'une assurance plus grande que les six élèves de la classe de contrôle : pour parvenir à ce but, ils sont prêts à s'exposer en prouvant que le fait de ne pas disposer de tous les moyens linguistiques dont il ont besoin pour faire passer le contenu d'un message n'est pas une entrave au bon déroulement de la communication.

Les petits dialogues à deux menés régulièrement dans la classe pilote ont donc eu une influence favorable sur la capacité des élèves à gérer différentes situations de communication authentique, compétence jugée primordiale par les nouveaux manuels d'apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, il faut souligner que les activités orales proposées par le manuel *envol 7* et menées par les élèves de la classe de contrôle pendant les leçons de français, n'ont pas eu l'effet escompté par le manuel lui-même. Il est donc conseillé à tout enseignant soucieux de donner aux élèves la possibilité d'améliorer leur capacité de communication, de donner régulièrement aux élèves le temps de mener de petites discussions en classe ainsi que de privilégier le travail avec le vocabulaire personnel. Les enseignants pour lesquels la correction grammaticale d'un énoncé et la cohérence d'une conversation sont le plus important seront en revanche moins satisfaits des résultats obtenus – de même que leurs élèves qui parleront de manière tendanciellement certes plus correcte, mais qui oseront certainement moins aborder une conversation réelle en langue étrangère de peur de faire des fautes, et qui parviendront moins bien à satisfaire leurs besoins communicationnels dans une conversation authentique.

Synthèse et perspectives

Les deux volets de la recherche avec des classes de lycée ont démontré que le système scolaire suisse n'exclut pas un enseignement qui cherche à favoriser l'autonomie des apprenants. Bien au contraire, notre système scolaire permet de donner plus de poids à

l'autonomie de l'élève, et cela malgré les contraintes temporelles (horaire) et spatiales (manque d'espace, nombre d'élèves par classe) que certaines voix évoquent comme obstacle à un tel but. Dans l'introduction de notre travail, nous avons constaté qu'en Suisse, un enseignement du français langue étrangère visant explicitement à l'autonomie de l'élève n'est pas encore mis en oeuvre à grande échelle, bien que cela soit possible. Il faut donc se demander quelles sont les raisons du manque de mise en pratique du concept de l'autonomie en classe de langue. Est-ce dû au manque de volonté politique ou de moyens? Est-ce dû au manque d'intérêt de la part des enseignants, ou même à leur réticence à mettre en oeuvre de nouvelles formes d'enseignement? Les réponses sont difficiles à dégager, mais l'expérience nous montre que les nouvelles formes d'enseignement des langues étrangères ont toujours mis beaucoup de temps à s'imposer dans les lycées suisses.

Une des raisons de cette réticence au changement est probablement le manque d'information des enseignants. A cela s'ajoutent les exigences élevées qu'un tel enseignement pose à la compétence didactique, méthodique et professionnelle de l'enseignant, de sorte qu'il lui est difficile de relever le défi. Pour que l'autonomie de l'apprenant devienne une réalité quotidienne dans les classes de langue, et ne reste pas seulement un objectif théorique ou un but poursuivi juste lors d'une semaine de travail ou pendant un travail de projet isolé, il faudrait donc discuter de ce concept dans la formation des enseignants (ce que l'IGB à Zurich fait aujourd'hui régulièrement) et leur donner la possibilité de la mettre en oeuvre sous la direction d'un collègue plus expérimenté. A cela devraient s'ajouter des cours de formation permanente ainsi que des groupes où les enseignants puissent échanger leurs idées et leurs expériences faites en classe de langue.

Avant tout, l'absence de données empiriques ne facilite pas la mise en pratique de l'apprentissage autonome des langues étrangères à une large échelle en Suisse. C'est pourquoi le présent travail a mis beaucoup de poids sur la mise en pratique du concept de l'autonomie et a décrit en détail le travail en classe. Pourtant, il serait plus que nécessaire de conduire une étude longitudinale qui comparerait l'apprentissage autonome du français langue étrangère³¹⁹ à celui de l'apprentissage traditionnel. Les résultats d'une telle étude pourraient contribuer à une discussion didactique et politique plus large et ouvrir la voie à l'apprentissage autonome du français langue étrangère en Suisse.

³¹⁹ Celui-ci pourrait par exemple se dérouler sous forme de projet dès le début, et sans manuel scolaire fixe, comme le décrit Leni Dam pour l'apprentissage de l'anglais au Danemark. Voir à ce propos Dam, 1994, 1995, 1999a, 1999b.

Bibliographie

Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines « konstruktivistischen » Fremdsprachenunterrichts?. In: *Babylonia* 2, 7-13.

von Ameln, Falko (2004): *Konstruktivismus*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

André, Bernard (éd.) (1989): *Autonomie et enseignement. Apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.

Atteslander, Peter, et alii (1995) : *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Babylonia, thème: « Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht », 5/1, 1997.

Bausch, K.-Richard / Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der grossen Hypothesen . In: *Linguistische Berichte* 64, 3-34.

Beck, Erwin / Guldemann, Titus / Zutter, Michael (éds.) (1995): *Eigenständig lernen*. St.Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.

Bialystok, Ellen / Hakuta, Kenji (1994): *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.

Bialystok, Ellen (1990): *Communication strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (éds.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Boss, Bettina (1996): German Grammar for Beginners – The Teachability Hypothesis and its Relevance to the Classroom. In: *Working Paper Language and Linguistics* 1, The University of Queensland, 93-100.

Boss, Bettina, (1998): Grammatik im DaF-Unterricht ab initio: Lässt sich der Spracherwerb steuern?. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 53, 68-78.

Boss, Bettina / Jansen, Louise (2003): Teaching grammar: all for the birds?. In: *Babylonia* 2, 30-35.

Boss, Bettina (2004): « Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. » Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. In: *Deutsch als Fremdsprache* 41, 28-32.

Brown, Roger (1973): *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruliard, Luc / Schlemminger, Gerald (1996): *Le mouvement freinet: des origines aux années quatre-vingt*. Paris: L'Harmattan.

Brunner, Esther (2001): *Forschendes Lernen. Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption*. Frauenfeld: Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.

Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber.

Butzkamm, Wolfgang (1985): Natürliche Erwerbssituationen als Bezugspunkt für die Sprachlehrmethodik. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 38, 5-11.

Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

Camilleri, Antoinette (éd.) (1999): *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Camilleri, George (1999): *Learner Autonomy - The Teachers's Views*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Campbell, Colin / Kryszewska, Hanna (1992): *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Carver, David J. (1984): Plans, learner strategies and self-direction in language learning. In: *System*, 12/2, 123-131.

Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Cohen, Elizabeth G. (1993), Bedingungen für kooperative Kleingruppen. In: G. L. Huber (éd): *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 45-53.

Corno, Lyn / Rohrkemper, Mary M. (1985): The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms. In: C. Ames / R. Ames (éds.): *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, vol.2, 53-90.

Cotterall, Sara (1995): Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. In: *System*, 23/2, 195-205.

Crabbe, David / Cotterall, Sara (éds) (1999): *Learner Autonomy in Language learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Lang.

Csikszentmihalyi, Mihaly / Ulrich Schiefele (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 207-221.

Dam, Leni (1994): How do we recognize an autonomous classroom?. In: *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 503-527.

Dam, Leni (1995): *Learner Autonomy. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, Leni (1999a): Dennis the Menace – and Autonomy. In: B. Missler / U. Multhaup (éds.): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg, 13-26.

Dam, Leni (1999b): How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. In: Ch. Edelhoff / R. Weskamp (éds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 113-133.

Dann, Hans-Dietrich / Diegritz, Theodor / Rosenbusch, Heinz S. (éds.) (1999): *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen-Nürnberg: Universitätsbibliothek.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1984): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New-York / London: Plenum Press.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 223-238.

Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Dickinson, Leslie / Carver, David J. (1980): Learning how to learn: Steps towards self-direction in foreign language learning in schools. In: *ELT Journal* 35, 1-7.

Dickinson, Leslie (1992): *Learner autonomy. Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.

Dickinson, Leslie (1995): Autonomy and Motivation. A Literature Review. In: *System*, 23/2, 165-174.

Diehl, Erika / Albrecht, Helga / Zoch, Irene (1991): *Lernstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen: Niemeyer.

Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Diehl, Erika / Pistorius, Hannelore / Fayolle Dietl, Annie (2002): Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich?. In: W. Börner / K. Vogel, (éds.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 143-163.

Die Neueren Sprachen, thème: « Lernerautonomie », 93/5, 1994.

Dietrich, Ingrid (éd.) (1995): *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim / Basel: Beltz.

Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 889-903.

Dulay, Heidi / Burt, Marina (1973): Should we teach children syntax?. In: *Language Learning* 23, 245-258.

Dulay, Heidi / Burt, Marina (1974): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.

Eckerth, Johannes (2002): Aushandlung und Erwerb von L2-Strukturen in aufgabenbasierten Interaktionen. In: W. Börner / K. Vogel (éds.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 165-186.

Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralph (éds.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen / Basel: Francke.

Edmondson, Willis J. (2002): Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: W. Börner / K. Vogel (éds.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 51-70.

Ellis, Rod (1984): Can Syntax be Taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of WH Questions by Children. In: *Applied Linguistics* 5, 138-155.

Ellis, Rod (1989): Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.

Ellis, Rod (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon etc: Multilingual Matters.

Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Eriksson, Rigmor (1993): *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi AB.

Felix, Sascha W. (1977): Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht. In: *Linguistik und Didaktik* 31, 231-247.

Felix, Sascha W. (1981): The effects of formal instruction on second language acquisition. In: *Language Learning*, 31/1, 87-112.

Fenner, Anne-Brit / Newby, David (2002): *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en oeuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Flitner, Andreas (1992): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München / Zürich: Piper.

Gallin, Peter / Ruf, Urs (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Leipzig: Kallmeyer.

Gathercole, Ian (éd.) (1990): *Autonomy in language learning. Papers from a conference held in January 1990*. London: CILT.

Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 867-888.

von Glasersfeld, Ernst (1980): Cognition, construction of knowledge and teaching. In: *Synthese* 80, 121-140.

von Glasersfeld, Ernst, (1996): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (traduit par W. K. Köck)

Gnutzmann, Claus (1995): Sprachbewusstsein (« Language Awareness ») und integrativer Grammatikunterricht. In: C. Gnutzmann, / F.G. Königs (éds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 267-284.

Gremmo, Marie-José / Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. In: *System*, 23/2, 151-164.

Griesshaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. In: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, 15.10.07.

Griesshaber, Wilhelm (2006a): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lerner Sprachenanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum.

Griesshaber, Wilhelm (2006b): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: K.-M. Köpcke / A. Ziegler (éds.): *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Universität Hamburg, 185-198.

Guldimann, Titus (1996): *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.

Hamilton, Judith (1990): Letting go. In: I. Gathercole (éd.): *Autonomy in language learning. Papers from a conference held in January 1990*. London: CILT.

Harris, Vee, et alii (2002): *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: G. Nold (éd.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?*. Tübingen: Gunter Narr.

Hill, Brian (1994): Self-managed learning. In: *Language Teaching* 27, 213-223.

Holec, Henri (éd.) (1981²): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, Henri (éd.) (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Holec, Henri / Little, David / Richterich, René (1996): *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Holec, Henri / Huttunen, Irma (éds.) (1997): *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Huttunen, Irma (1988): Towards autonomy in a school context. In: H. Holec (éd.): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 31-40.

Hymes, Dell H. (1984) : *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier Crédif.

Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Jansen, Louise (1991): The Development of Word Order in Natural and Formal German Second Language Acquisition. In: *Australian Working Papers in Language Development* 5, Australia: Australian National University, 1-42.

Jansen, Louise: The acquisition of German word order in instructed learners: A cross-sectional study in a larger research context. In:

<http://www.nebrhijos.com/processability/jan.htm>, 3.10.2007.

Järvelä, Sanna / Niemivirta, Markku (1999): The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation. In: *Research Dialogue in Learning and Instruction* 1, 57-65.

Jörg, Hans (éd.) (1981): *Praxis der Freinet-Pädagogik. Übersetzung und Bearbeitung des Buches von Célestin Freinet : « Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne »*. Paderborn etc.: Schöningh.

Krapp, Andreas (1992a): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 747-770.

Krapp, Andreas (1992b): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: A. Krapp / M. Prenzel (éds.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff, 10-52.

Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 187-206.

Krapp, Andreas (2001): An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to Self-Determination Theory. In: E. L. Deci / R. M. Ryan (éds.): *The motivation of self-determination of behavior: Theoretical and applied issues*. Rochester: University of Rochester Press.

Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: W. Börner / K. Vogel (éds.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 47-77.

Kwakernaak, Erik (2003): Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia* 2, 22-29.

Legenhausen, Lienhard (1994): Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE. In: *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 467-483.

Legenhausen, Lienhard (1999a): Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour: In: Ch. Edelhoff / R. Weskamp (éds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 166-181.

Legenhausen, Lienhard (1999b): The Emergence and Use of Grammatical Structures in Conversational Interactions – Comparing Traditional and Autonomous Learners. In: B: Missler / U. Multhaup (éds.) : *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg, 27-40.

Legenhausen, Lienhard (1999c): Language acquisition without grammar instruction? The evidence from an autonomous classroom. In: *Revista Canaria de Estudios Ingleses (RCEI)* 38, 63-76.

Legutke, Michael / Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London / New York: Longman.

Levin, Lennart (1972): *Comparative Studies in Foreign-Language Teaching. The GUME Project*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lightbown, Patsy M. (1998): The importance of Timing in Focus on Form. In: C. Doughty / J. Williams, (éds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.

Little, David (1991): *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Little, David (1995): Learning as Dialogue: the Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. In: *System*, 23/2, 175-181.

Little, David / Dam, Leni / Timmer Jenny (éds) (2000): *Focus on learning rather than teaching: why and how?: papers from the IATEFL conference on learner independence*,

Kraków, 14-16 May 1998. Dublin: Centre for Language and Communication Studies Trinity College.

Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Emma (2002): *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom: report on a research-and-development project (1997-2001)*. Dublin : Authentik.

Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Emma (2003): *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.

McGarry, Dee (1995): *Learner Autonomy. The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik.

Meerholz-Härle, Birgit / Tschirner, Erwin (2001): Processability Theory: eine empirische Untersuchung. In: K. Aguado / C. Riemer (éds.) : *Wege und Ziele. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-175.

Meisel, Jürgen / Clahsen, Harald / Pienemann, Manfred (1981): On determining developmental sequences in second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-35.

Meixner, Johanna (1997): *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied / Kriftel: Luchterhand.

Mengal, Paul (2004⁷): *Statistique descriptive*. Bern: Peter Lang.

Mietzel, Gerd (1998): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen etc.: Hogrefe.

Missler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Missler, Bettina / Multhaup, Uwe (éds.) (1999): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg.

Montessori, Maria (1978¹⁰): *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v.Ditfurth, Marita (éds.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Müller-Verweyen, Michael (éd.) (1997): *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut.

Multhaupt, Uwe / Wolff, Dieter (éds.) (1992): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Multhaupt, Uwe (1999): The Construction of Knowledge. Its Conditions and Causes. In: B. Missler / U. Multhaupt (éds.): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg, 91-107.

Multhaupt, Uwe (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: W. Börner / K. Vogel (éds.) (2002): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 71-97.

Neuner, Stefanie (2002): Lernen als Verarbeitung von Informationen. Kognitionstheoretische Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia* 4, 35-39.

Nissilä, Sade-Pirkko (1999): Reflective practice in teacher education and the need for autonomy. In: A. Camilleri (éd.): *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 9-15.

Nold, Günter (éd.) (1992): *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?*. Tübingen: Gunter Narr.

Norman, Donald A.: *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman 1982.

O'Malley, J. Michael / Chamot, Anna U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: what Every Teacher Should Know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

Pavesi, M. (1986): Markedness, discoursal modes and relative clause formation in a formal and informal context. In: *Studies in Second Language Acquisition* 8, 38-55.

Piaget, Jean (1964) : *Six études de psychologie*. Genève: Editions Gonthier.

Piaget, Jean (1972): *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. London: Penguin Press.

Pickl, Cornelia, et al. (2001): Prozessuale Evaluation eines Trainingsprogrammes für Lernstrategien im schulischen Kontext. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48/1, 14-29.

Pienemann, Manfred (1984): Psychological Constraints on the Teachability of Languages. In: *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.

Pienemann, Manfred (1987): Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing. In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 10/2, 83-113.

Pienemann, Manfred / Johnston, Malcolm / Brindley, Geoff (1988): Constructing an Acquisition Based Procedure for Second Language Assessment. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 10/2, 217-244.

Pienemann, Manfred (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 52-79.

Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Pienemann, Manfred (éd.) (2005): *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Portmann, Paul R. (1989): Schreiben als Mittel der Organisation von Unterrichts- und Lernprozessen. In: M. Heid (éd.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium-Verlag, 91-100.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. In: *Babylonia* 2, 9-18.

Rampillon, Ute (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: C. Gnutzmann / F. G. Königs (éds.) : *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-100.

Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.

Rampillon, Ute (1994): Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?. In: *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 455-466.

Reisener, Helmut (1998): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. München: Hueber.

Rheinberg, Falko / Fries, Stefan (1998): Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44, 168-184.

Ridley, Jennifer (1997a): *Learner Autonomy. Developing Learners' Thinking Skills*. Dublin: Authentik.

Ridley, Jennifer (1997b): *Reflection and strategies in foreign language learning: a study of four university-level ab initio learners of German*. Frankfurt am Main: Lang.

Rüschhoff, Bernd (1999): Construction of Knowledge as the Basis of Foreign Language Learning. In: B. Missler / U. Multhaup (éds.): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essais in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg, 79-88.

Ryan, Richard M. / Connel, James P. / Deci, Edward L. (1985): A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. In: C. Ames, / R. Ames (éds.): *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, vol.2, 13-51.

Scherer, George A.C. / Wertheimer, Michael (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*. New York etc.: McGraw-Hill.

Schiefele, Ulrich / Krapp, Andreas / Schreyer, Inge (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 25, 120-148.

Schiefele, Ulrich / Schreyer, Inge (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8/1, 1-13.

Schiffler, Ludger (1998): *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht: handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*. Ismaning: Hueber.

Schiffler, Ludger (1985²): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.

Schlak, Torsten (2002): Die « teachability »-Hypothese. Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. In: *Babylonia* 4, 40-44.

Schlemminger, Gerald (1996): *La pédagogie freinet et l'enseignement des langues vivantes. Approche historique, systématique et théorique*. Bern: Peter Lang.

Schumann, J.H. (1979): The Acquisition of English Negation by Speakers of Spanish : a Review of the Literature : In : Anderson, R. (éd.) : *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*, Washington: D.C : TESOL.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (éd.) (1994): *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994*, Bern: Marcel Kürzi AG.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Sharwood, Smith M. (1981): Consciousness-Raising and the Second Language Learner. In: *Applied Linguistics* 11, 159-168.

Sheils, Joe (1996): *La communication dans la classe de langue. Projet n°12 «Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication»*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied / Kriftel: Lucherhand.

Slavin, Robert E. (1993): Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In: G. L. Huber (éd.): *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-170.

Smith, Philip (1970): *A comparison of the audiolingual and cognitive approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Stern, Otto, et al. (1999): *Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. NFP 33, Chur / Zürich: Rüegger.

Terrel, Tracy David (1991): The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. In: *Modern Language Journal* 75, 52-63.

Tomaschek, Nino (1999): *Der Konstruktivismus. Versuch einer Darstellung der Konstruktivistischen Philosophie*. Regensburg: S. Roderer Verlag.

Tschirner, Erwin (1996): Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction. In: *The Modern Language Journal* 80, 1-14.

Tschirner, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, B. / Wotjak, B. (éd): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.

Treml, Alfred K. (1996): Lernen. In: H.-H. Krüger, / W. Helsper (éds.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 93-102.

Ushioda, Ema (1996): *Learner Autonomy. The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

de Vecchi, Gérard (1992): *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.

Victori, Mia / Lockhart, Walter (1995): Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. In: *System*, 23/2, 223-234.

Vieira, Flávia (1997): Pedagogy for autonomy : exploratory answers to questions any teacher should ask. In: M. Müller-Verweyen (éd.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut, 53-72.

Vielau, Axel (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.

Vögeli-Mantovani, Urs (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Vygotsky, Lew Semjonowitsch, (1978): *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (trad.angl.)

Weiner, Bernard (1979): A theory of motivation for some classroom experiences . In: *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25.

Weiner, Bernard (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Wenden, Anita L. (1986): Helping second language learners to think about learning. In: *ELT Journal*, 40/1, 3-12.

Wenden, Anita L. (1995): Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach. In: *System*, 23/2, 183-194.

Wenden, Anita (1997): Developing materials for informed self-learning: Frameworks for planning and intervention. In: M. Müller-Verweyen (éd.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut, 73-92.

Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Weskamp, Ralf (1996): Pädagogisierung des Fremdsprachenunterrichts: Schritte in Richtung zeitgemässen Lernens. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, 347-356.

Weskamp, Ralph (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Ch. Edelhoff / R. Weskamp (éd.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 8-19.

Wode, Henning (1987): Einige Grundzüge des natürlichen L2-Erwerbs des Wortschatzes. In : H. Melenk et alii: *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 483-495.

Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Max Hueber.

Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.

Wolff, Dieter (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen*, 89/6, 610-625.

Wolff, Dieter (1993): Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen* 92, 510-531.

Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?. In: *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 407-429.

Wolff, Dieter (1995): Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In: C. Gnutzmann / F. G. Königs, (éds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 201-224.

Wolff, Dieter (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia* 4, 7-14.

Wolff, Dieter (2002b): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.

Wüest, Jakob (2001): *Der moderne Fremdsprachenunterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Annexe

Sommaire

1. Première expérience.....	305
1.1. Questionnaires	305
1.1.1. Questionnaire n°1	305
1.1.2. Questionnaire n°2	307
1.2. Réponses aux questionnaires	311
1.2.1. Réponses au questionnaire n°1	311
1.2.2. Réponses à la deuxième partie du questionnaire n°2	313
1.3. Interviews avec 4 élèves.....	314
1.3.1. Interviews avec Léo	315
1.3.2. Interviews avec Carla.....	322
1.3.3. Interviews avec Sebastian	327
1.3.4. Interviews avec Nina.....	333
1.4. Exposés transcrits	340
2. Deuxième expérience	347
2.1. Questionnaires	347
2.1.1. Questionnaire n°1	347
2.1.2. Questionnaire n°2	350
2.1.3. Questionnaire n°3: classe pilote, fin du premier semestre	353
2.1.4. Questionnaire n°3: classe de contrôle, fin du premier semestre.....	357
2.1.5. Questionnaire n°3: classe pilote, fin du deuxième semestre	360
2.1.6. Questionnaire n°3: classe de contrôle, fin du deuxième semestre.....	363
2.1.7. Questionnaire sur le journal de bord.....	365
2.1.8. Questionnaire sur le travail autonome sur l'unité 7 d' <i>envol</i> 7.....	366
2.2. Popularité des différentes matières dans les deux classes.....	368
2.2.1. Début du premier semestre.....	368
2.2.2. Fin du premier semestre	368
2.2.3. Fin du deuxième semestre	369
2.3. La motivation des élèves	370
2.3.1. Début du premier semestre.....	370
2.3.2. Fin du premier semestre	371
2.3.3. Fin du deuxième semestre	372
2.4. Sentiment d'insécurité ou de désorientation	373
2.4.1. Fin du premier semestre	373
2.4.2. Fin du deuxième semestre	373

2.5. La collaboration et la recherche d'aide auprès de l'enseignante	374
2.5.1. Fin du premier semestre	374
2.5.2. Fin du deuxième semestre.....	374
2.6. Attitude, temps de travail, motivation et sentiment d'insécurité en ce qui concerne les devoirs auto-imposés.....	375
2.6.1. Fin du premier semestre	375
2.6.2. Fin du deuxième semestre	376
2.7. Résultats scolaires.....	377
2.8. Niveau de l'interlangue et comportement communicationnel des élèves.....	378
2.8.1. Longueur des interviews semi-guidées	378
2.8.2. Longueur des discussions avec un partenaire.....	378
2.8.3. Nombre de mots énoncés par les différents élèves dans les discussions à deux	379
2.8.4. Fautes dans les interviews semi-guidées.....	380
2.8.5. Fautes dans les discussions avec un partenaire	380
2.8.6. Auto-correction dans les interviews semi-guidées	381
2.8.7. Auto-correction dans les discussions avec un partenaire	382
2.8.7.1. Auto-correction par mots.....	383
2.9. Gestion des interviews semi-guidées et des discussions à deux.....	384
2.9.1. Recours à une stratégie pour surmonter un problème de vocabulaire dans les interviews semi-guidées	384
2.9.2. Recours à une stratégie pour surmonter un problème de vocabulaire dans les discussions à deux.....	384
2.9.3. Négociation et clarification du sens dans les discussions à deux	384
2.10. Développement du vocabulaire productif des élèves.....	385
2.10.1. Test de vocabulaire: Résultats dans les deux classes au début de l'année scolaire	385
2.10.2. Test de vocabulaire: Résultats dans les deux classes à la fin de l'année scolaire	386
2.10.3. Développement du vocabulaire dans les deux classes au cours de l'année	387
2.10.4. Développement du vocabulaire de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle au cours de l'année	387
2.11. Transcriptions	388
2.11.1. Conventions de transcription.....	388
2.11.2. Interviews semi-guidées avec 6 élèves de la classe pilote	390
2.11.2.1. Tamara	390

2.11.2.2. Georges	393
2.11.2.3. Kaspar	397
2.11.2.4. Barbara.....	400
2.11.2.5. Samuel	403
2.11.2.6. Sonja	407
<u>2.11.3. Interviews semi-guidées avec 6 élèves de la classe de contrôle</u>	<u>410</u>
2.11.3.1. Ivan	410
2.11.3.2. Rafael.....	412
2.11.3.3. Flavia	414
2.11.3.4. Chantal.....	419
2.11.3.5. Noé	421
2.11.3.6. Brigitte	424
<u>2.11.4. Discussions à deux entre 6 élèves de la classe pilote</u>	<u>428</u>
2.11.4.1. Manolo et Georges	428
2.11.4.2. Georges et Kaspar	430
2.11.4.3. Georges et Sonja.....	433
2.11.4.4. Barbara et Sonja	435
2.11.4.5. Barbara et Tamara	436
2.11.4.6. Barbara et Kaspar	438
2.11.4.7. Kaspar et Samuel.....	441
2.11.4.8. Samuel et Sonja	442
2.11.4.9. Samuel et Tamara.....	444
<u>2.11.5. Discussions à deux entre 6 élèves de la classe de contrôle.....</u>	<u>447</u>
2.11.5.1. Flavia + Brigitte	447
2.11.5.2. Chantal et Brigitte	451
2.11.5.3. Chantal et Flavia.....	453
2.11.5.4. Chantal et Noé.....	456
2.11.5.5. Rafael et Flavia.....	457
2.11.5.6. Ivan et Brigitte.....	459
2.11.5.7. Ivan et Rafael	462
2.11.5.8. Ivan et Noé.....	464
2.11.5.9. Rafael et Noé.....	466
<u>2.11.6. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur les devoirs auto-</u>	<u></u>
imposés.....	470
2.11.6.1. Interview avec Georges	470

2.11.6.2. Interview avec Kaspar	472
2.11.6.3. Interview avec Barbara	475
2.11.6.4. Interview avec Samuel.....	477
2.11.6.5. Interview avec Sonja	479
2.11.6.6. Interview avec Tamara	482
<u>2.11.7. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur leurs points forts et faibles en tant qu'apprenants de français</u>	<u>485</u>
2.11.7.1. Interview avec Barbara	485
2.11.7.2. Interview avec Sonja	486
2.11.7.3. Interview avec Kaspar	487
2.11.7.4. Interview avec Tamara	489
2.11.7.5. Interview avec Samuel.....	490
2.11.7.6. Interview avec Georges	491
<u>2.11.8. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur la présentation orale de leurs loisirs.....</u>	<u>492</u>
2.11.8.1. Interview avec Georges	492
2.11.7.2. Interview avec Sonja	495
2.11.7.3. Interview avec Barbara	497
2.11.7.4. Interview avec Tamara	500
2.11.7.5. Interview avec Samuel.....	503
2.11.7.6. Interview avec Kaspar	506
<u>2.11.8. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur le travail autonome sur l'unité 7 d'envol 7.....</u>	<u>508</u>
2.11.8.1. Interview avec Kaspar	508
2.11.8.2. Interview avec Samuel.....	512
2.11.8.3. Interview avec Barbara	514
2.11.8.4. Interview avec Tamara	516
2.11.8.5. Interview avec Georges	519
2.11.8.6. Interview avec Sonja	522
2.12. Travail avec le journal de bord.....	526
2.12.1. Grille pour l'évaluation des crochets obtenus	526
2.12.2. Recueil d'autographes	527
2.13. Evaluation des présentations orales	534
2.13.1. Présentation de la famille	534
2.13.2. Présentation des loisirs	535

1. Première expérience

1.1. Questionnaires

1.1.1. Questionnaire n°1

Angaben zur Person: ☐ weiblich ☐ männlich
Alter: _____

1. Wie gerne hast du folgende Fächer?

	sehr gerne	gerne	teils-teils	eher ungern	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
Bildnerisches Gestalten						
Biologie						
Deutsch						
Geografie						
Französisch						
Geschichte						
Englisch						
Musik						
Latein						
Sport						
Mathematik						

2. Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
1. Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.						
2. Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.						
3. Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.						
4. Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.						
5. Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.						
6. Die französische Sprache gefällt mir.						
7. Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch						

zufrieden.						
	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
8. Die französische Sprache liegt mir.						
9. Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.						
10. Ich finde die französische Sprache schwierig.						
11. Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.						
12. 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.						

3. Wie arbeitest du gerne im Fach Französisch?

	sehr gerne	gerne	teils- teils	eher ungern	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
1. Die ganze Klasse arbeitet zusammen. Die Lehrerin leitet die Arbeit und ruft die Schüler auf.						
2. Wir arbeiten in Gruppen.						
3. Ich arbeite mit einem Partner.						
4. Ich arbeite alleine.						

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

**Die Daten werden anonym behandelt
und zu Studienzwecken verwendet.**

1.1.2. Questionnaire n°2

Fragebogen 2

Angaben zur Person: ☐ weiblich ☐ männlich

1. Fragen zum Wörterlernen.

Kreuze bitte an und antworte in Stichworten

1. In *Découvertes* lernt man Wörter durch Auswendiglernen in Listen.
Kannst du auf diese Weise gut Wörter lernen?

☐ Ja ☐ Eher ja ☐ Teils-teils ☐ Eher nein ☐ Nein ☐ Kann ich nicht sagen

2. Welche weiteren Methoden kennst du, um Wörter zu lernen?

3. Welche dieser Methoden hast du schon gebraucht, um deine Wörter zu lernen?

4. Mit welchen Methoden kannst du gut Wörter lernen?

5. Wenn ich selber auswählen kann, welche Wörter ich lernen will, dann kann ich sie besser behalten.

☐ Trifft sehr zu ☐ Trifft zu ☐ Teils-teils ☐ Trifft nicht zu
☐ Trifft gar nicht zu ☐ Kann ich nicht sagen

6. Lernst du mit einer Lernkartei?

☐ Immer ☐ Häufig ☐ Ab und zu ☐ Selten ☐ Nie

7. Lernst du auch mit dem Computer?

☐ Immer ☐ Häufig ☐ Ab und zu ☐ Selten ☐ Nie

2. Feedback zur Arbeit mit den Dossiers

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Immer	Häufig	Ab und zu	Selten	Nie	Kann ich nicht sagen
1. Ich habe mich auf die Französischstunden gefreut.						
2. Ich fühlte mich während der Französischlektionen orientierungslos						
3. Bei Problemen oder Fragen habe ich einen Kollegen/ eine Kollegin gefragt.						
4. Ich wusste nicht, was ich als nächstes tun sollte.						
5. Die Lehrerin hat sich zu wenig um mich gekümmert.						
6. Ich fühlte mich unsicher.						
7. Die Französischstunden haben Spass gemacht.						
8. Mein Kollege /Meine Kollegen konnten mir bei Problemen und Fragen helfen.						
9. Bei Problemen und Fragen habe ich die Lehrerin gefragt.						

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
10. Ich habe bei der Arbeit mit den Dossiers viel profitiert.						
11. Ich musste mich mehr anstrengen und konzentrieren als sonst.						
12. Ich würde gerne wieder einmal so arbeiten, wie wir das in letzter Zeit getan haben.						
13. Ich habe mehr Hausaufgaben gemacht als sonst.						
14. Ich hätte mehr Hilfe und Unterstützung gebraucht.						

Für mich ist das Wichtigste, das ich gelernt habe:

Was fandest du gut?

Was fandest du weniger oder gar nicht gut?

Das wollte ich noch sagen:

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

**Die Daten werden anonym behandelt
und zu Studienzwecken verwendet.**

1.2. Réponses aux questionnaires

1.2.1. Réponses au questionnaire n°1

Le questionnaire a été rempli le 15.3.2001 par les deux classes parallèles du lycée Hohe Promenade, à Zurich, qui ont participé à la première recherche décrite dans le présent travail. Il s'agissait de 41 élèves (27 filles, 14 garçons) âgés de 12 à 14 ans (une fille était malade).

Les chiffres dans les colonnes indiquent le nombre d'élèves qui ont donné la même réponse. Un élève était malade et n'a donc pas rempli de questionnaire.

1. Wie gerne hast du folgende Fächer?

	sehr gerne	gerne	teils-teils	eher ungern	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
Bildnerisches Gestalten	10	17	9	5		
Biologie	1	11	19	8	2	
Deutsch	11	11	10	8	1	
Geografie	3	18	13	6	1	
Französisch	7	21	8	4		1
Geschichte		18	17	5	1	
Englisch	5	11	20	5		
Musik	10	12	13	5	1	
Latein		9	22	4	5	1
Sport	24	6	6	4	1	
Mathematik	6	14	12	5	4	

2. Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Moyenne	Trifft sehr zu (5)	Trifft zu (4)	Teils-teils (3)	Trifft nicht zu (2)	Trifft gar nicht zu (1)	Kann ich nicht sagen
1. Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	3.925	3	22	14	1		1
2. Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	3.800	7	21	9	3		1
3. Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	3.366	5	15	13	6	2	
4. Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	3.275	7	8	16	7	2	1
5. Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	4.146	15	20	3	3		
6. Die französische Sprache gefällt mir.	3.475	9	13	7	10	1	1

	Moy- enne	Trifft sehr zu (5)	Trifft zu (4)	Teils- teils (3)	Trifft nicht zu (2)	Trifft gar nicht zu (1)	Kann ich nicht sagen
7. Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.	3.317	5	15	11	8	2	
8. Die französische Sprache liegt mir.	3.375	6	10	17	7		1
9. Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	2.854	1	7	21	9	3	
10. Ich finde die französische Sprache schwierig.	2.850	2	8	18	6	6	1
11. Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	3.100	2	8	23	6	1	1
12. 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	2.486	2	9	7	6	13	4

3. Wie arbeitest du gerne im Fach Französisch?

	sehr gerne	gerne	teils- teils	eher ungern	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
1. Die ganze Klasse arbeitet zusammen. Die Lehrerin leitet die Arbeit und ruft die Schüler auf.	4	16	14	6	1	
2. Wir arbeiten in Gruppen.	18	13	8		1	1
3. Ich arbeite mit einem Partner.	20	15	4	1		1
4. Ich arbeite alleine.	3	14	14	6	4	

1.2.2. Réponses à la deuxième partie du questionnaire n°2

Le questionnaire a été rempli le 12.4.2001 par les deux classes parallèles du lycée Hohe Promenade, à Zurich, qui ont participé à la première recherche décrite dans le présent travail.

Il s'agissait de 42 élèves (28 filles, 14 garçons) âgés de 12 à 14 ans.

Les chiffres dans les colonnes indiquent le nombre d'élèves qui ont donné la même réponse.

2. Feedback zur Arbeit mit den Dossiers Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Immer	Häufig	Ab und zu	Selten	Nie	Kann ich nicht sagen
1. Ich habe mich auf die Französischstunden gefreut.	1	16	18	5	2	
2. Ich fühlte mich während der Französischlektionen orientierungslos		1	2	25	14	
3. Bei Problemen oder Fragen habe ich einen Kollegen/ eine Kollegin gefragt.	2	30	10			
4. Ich wusste nicht, was ich als nächstes tun sollte.			7	24	11	
5. Die Lehrerin hat sich zu wenig um mich gekümmert.			1	10	26	5
6. Ich fühlte mich unsicher.		1	3	22	16	
7. Die Französischstunden haben Spass gemacht.	4	22	11	4	1	
8. Mein Kollege /Meine Kollegen konnten mir bei Problemen und Fragen helfen.	5	19	16	2		
9. Bei Problemen und Fragen habe ich die Lehrerin gefragt.		14	19	9		

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils- teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
10. Ich habe bei der Arbeit mit den Dossiers viel profitiert.	6	23	10	2		1
11. Ich musste mich mehr anstrengen und konzentrieren als sonst.	2	5	14	17	4	
12. Ich würde gerne wieder einmal so arbeiten, wie wir das in letzter Zeit getan haben.	14	18	8	1	1	
13. Ich habe mehr Hausaufgaben gemacht als sonst.	1	9	16	12	3	1
14. Ich hätte mehr Hilfe und Unterstützung gebraucht.			8	24	10	

1.3. Interviews avec 4 élèves

Les interviews suivantes ont été faites avec 4 élèves (2 filles, 2 garçons) qui ont participé à la recherche à la Hohe Promenade, à Zurich. Ils étaient prêts à donner des informations sur leur façon de travailler, sur leurs problèmes, leurs points forts et faibles, leurs succès et leurs progrès et ils ont donné leur avis sur le travail visant à l'autonomie des élèves. Ainsi, les interviews ont permis de suivre de plus près l'itinéraire de ces quatre élèves afin d'obtenir des informations plus détaillées que celles des deux questionnaires.

Les quatre élèves ont des performances orales et écrites allant d' "insuffisant" à "très bien". Malgré ces disparités, les interviews montrent que tous les élèves ont rencontré les mêmes difficultés. Par contre, la conscience métacognitive varie considérablement d'un élève à l'autre. Léo par exemple connaît bien ses points forts et ses points faibles tandis que Carla donne très peu d'informations sur ses points forts et faibles et répond souvent par "Ich weiss nicht.". De plus, Léo sait bien expliquer pourquoi il préfère travailler avec certains camarades plutôt qu'avec d'autres.

Il faut souligner que la qualité de la conscience métacognitive des élèves n'est pas forcément en corrélation avec la qualité de leurs performances orales et écrites, mais qu'une conscience métacognitive élevée facilite le développement de l'autonomie.

Les interviews ont été conduites après la troisième, quatrième, septième et dix-septième leçon et ont été enregistrées sur cassette.

Léo, Carla et Nina ont parlé suisse-allemand. Pour faciliter la compréhension, leurs interviews ont été transcrites en allemand. Sebastian a parlé allemand.

1.3.1. Interviews avec Léo

E = Enseignante

L = Léo

a) Première interview

E: Welche Fächer besuchst du gerne oder sehr gerne?

L: Es gibt ein Lieblingsfach. Mathe.

E: Weisst du, warum du das so gerne hast?

L: Ja. Es ist sicher ein guter Lehrer, er macht immer Scherze. Und es ist einfach sicher das Interessanteste. Ich bin zwar nicht so toll, aber.....

E: Also vom Stoff her interessiert es dich.

L: Ja, generell.

E: Gute Stimmung.

L: Ja. Er macht immer Scherze. O.k., er mach auch manchmal ein paar fertig, aber das ist klar wenn man die Aufgaben nicht macht oder so.

E: Und welche Fächer machst du nicht so gerne?

L: Ja..... Eigentlich... Geografie, das habe ich jetzt zwar (erst) kurz, aber es ist ein bisschen eine komische Lehrerin, sehr streng, und ja.... Man kann keine Scherze machen zwischendurch. Wir haben zwar bis jetzt keine Prüfung gehabt und ich weiss auch nicht wegen der Noten und so. Es ist sicher interessant, aber eben, die Lehrerin ist nicht gerade so toll.

Was gibt es noch? Geschichte, ja. Früher war es sehr interessant, weil wir da sehr viel diskutieren konnten und jetzt haben wir einen neuen Lehrer und der gibt viel Aufgaben aber..., ja. Ich würde es mal unter teils-teils tun.

E: Also vom Inhalt her eigentlich spannend, aber die Aufgaben, die vermiesen es dir ein bisschen.

L: Ja. Und Sport, je nachdem was [wir machen]. Es gibt so Sachen. Klettern ist nicht gerade interessant, hingegen Fussball oder Hockey, das ist sehr interessant.

E: Also kommt es auch darauf an, was ihr macht.

L: Ja, je nachdem.

E: Wie arbeitest du gerne oder sehr gerne im Fach Französisch?

L: Sehr gerne in Gruppen. In Gruppen und mit einem Partner. Die ganze Klasse zusammen ist auch recht gut und alleine arbeiten ist manchmal ein bisschen eintönig aber im Grossen und Ganzen eigentlich gut.

E: Wenn du mit einem Partner arbeitest, mit wem arbeitest du normalerweise zusammen?

L: Mit Bert.

E: Und wieso?

L: Er kann es gut und er ist sicher sehr konzentriert. Ich will niemanden beleidigen, aber zum Beispiel Sebastian macht dann immer so kleine Scherze, die irgendwie gar nicht lustig sind nachher das ganze vermiesen, und danach muss man das wieder klären.

Er [Bert] arbeitet sehr ernsthaft.

E: Was denkst du, was du Bert geben kannst, wenn du mit ihm zusammenarbeitest?

L: Ich konzentriere mich sicher auch, jedoch versuche ich, es etwas aufzulockern.

E: Wenn ihr in Gruppen arbeitet, gibt es da auch Leute, mit denen du lieber zusammenarbeitest?

L: Ja, sicher auch Bert, und Florian.

E: Aus den gleichen Gründen?

L: Ja. Florian ist einfach auch ein guter Kollege, und Bert eigentlich auch.

b) Deuxième interview

E: Was hast du heute Morgen im Französischunterricht gemacht?

L: Ich habe mit meinen beiden Kollegen Bert und Florian einen Text, den wir eigentlich noch gar nicht können, übersetzt. Nach einem gewissen System: zuerst die Wörter, Parallelwörter, die man mit einer anderen Sprache in Verbindung bringen kann wie zum Beispiel Englisch oder Deutsch. Und nachher hat man das angestrichen, das man schon kann, also das was man versteht. Und den Rest hat man dann einzeln erarbeitet, mit Detektivarbeit mittels Kollegen fragen, im Wörterbuch nachschlagen, aus dem Satzzusammenhang herausfinden.

E: Gab es Wörter, bei denen ihr nicht herausfinden konntet, was sie bedeuten?

L: Nein, in dem Text heute nicht.

E: Habt ihr sonst bei der Arbeit irgendein Problem gehabt?

L: Nein, es war kein Problem. Wir haben sehr gute Dictionnaires und finden es.

Ausser manchmal, wenn es konjugierte Verben sind und wir die Grundform nicht kennen. Aber sonst hatten wir keine Probleme.

E: Also kannst du unterdessen mit dem Dictionnaire umgehen. Das ist kein Problem mehr für dich.

L: Nein, das ist kein Problem.

E: Warum habt ihr genau den Text gewählt?

L: Fussball, das interessiert uns.

E: Wie war die Arbeit als Ganzes? Langweilig, spannend....

L: Es war eigentlich recht interessant.

E: Im grossen Ganzen kannst du also sagen, du habest relativ gerne gearbeitet.

L: Ja. Solche Sachen mache ich gerne.

E: Wie hast du dich dabei gefühlt? Gehetzt, brauchtest du noch mehr Hilfe...

L: Nein.

E: ...hast du dich unsicher gefühlt...

L: Ganz normal. Es war kein Problem. Lockere Atmosphäre.

c) Troisième interview

E: Was hast du in den letzten zwei Wochen gelernt?

L: Ich habe gelernt, auf eigene Faust mit Hilfe des Wörterbuchs Texte, die wir eigentlich gar nicht können, zu übersetzen, und richtige Detektivarbeit zu leisten. In kürzester Zeit, möglichst schnell. Texte zu verstehen und Fragen dazu beantworten zu können.

E: Wie fühlst du dich auf die Prüfung zum Textverständnis vorbereitet?

L: Ich bin ein bisschen nervös. Ich habe nicht so einen guten Wortschatz, ich muss viel nachschlagen. Ich denke, das wird nicht so eine gute Note.

Ich habe zu Hause noch etwas gemacht, einen Text übersetzt. Vorbereitet bin ich gut, aber ich merke, dass ich ziemlich viel nachschlagen muss, auch Wörter, die mir bekannt vorkommen.

E: Du denkst, das grösste Problem wird der Wortschatz sein.

L: Ja, grösstenteils.

E: Wie war die Arbeit mit dem Dossier für dich?

L: Sehr spannend. Interessant, ja. Mal etwas Abwechslung, denn das Buch ist manchmal etwas langweilig. Ja, sehr interessant, abwechslungsreich, nicht so kindisch.

Es war sehr interessant, auch über die verschiedenen Personen, die vorkommen, hat man etwas erfahren, Genauerer. Es ist halt nicht so extra schlicht formuliert, sondern ganz normal.

E: Hast du bei der Arbeit irgendwelche Probleme gehabt?

L: Nein, nicht so. Höchstens der Wortschatz, da musste ich manchmal einen Kollegen fragen. Sonst hatte ich keine grösseren Probleme.

d) Quatrième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier gelernt?

L: Selbständig arbeiten. Ich kann es schon ein bisschen besser.

E: Selbständig arbeiten. Was heisst das für dich?

L: Dass ich selbst entscheiden konnte, was nacheinander kommt.

E: Hast du von der Arbeit profitiert? Hat dir das etwas gebracht?

L: Ja, ich glaube schon. Sicher für andere Vorträge, in Englisch oder so.

Die Arbeitsmethode, den Ablauf eines Vortrags über sein Hobby. Verschiedene Arten von Vorträgen, wenn man jetzt andere Vorträge sieht. Die verschiedenen Arten, wie man einen Vortrag präsentieren kann.

E: Wie bist du beim Vortragmachen vorgegangen?

L: Ich habe mich zu Hause hingesetzt und habe angefangen, so gut es geht auf Französisch etwas zu schreiben. Wenn ich etwas nicht gewusst habe, habe ich es auf Deutsch eingefügt, mit Bleistift, und nachher habe ich Material gesucht, was ich brauchen kann, habe einigermassen den Ablauf des Vortrags gemacht, und dann habe ich ihn wieder geändert, weil ich jetzt andere gesehen habe. Im Kopf habe ich ihn schon wieder abgeändert. Und die Sachen, die ich auf Deutsch geschrieben habe, die habe ich jetzt im Dictionnaire nachgeschlagen.

E: Du hast also versucht, von Anfang an auf Französisch zu schreiben.

L: Ja. Ich habe versucht, recht einfach zu schreiben, damit es nicht zu viel schwierige Wörter hat. Ziemlich kurz.

E: Wenn du noch einmal einen Vortrag halten müsstest, würdest du wieder gleich vorgehen, oder würdest du etwas anders machen?

L: Ich weiss nicht so recht. Ich würde vielleicht etwas anders machen. Vielleicht etwas ausführlicher, einen anderen Ablauf des Vortrags.

E: Also vom Inhalt her würdest du ihn vielleicht anders gliedern.

L: Ja. Ich weiss jetzt noch nicht, wie mein Vortrag ankommt, aber.... vielleicht anders gliedern, je nachdem, welches Thema.

E: Wie bist du auf das Thema des Vortrags gekommen?

L: Das ist mein grösstes Hobby. Ich habe zwei Hobbies, und die sind beide unter der Kategorie Musik.

E: Was für Schwierigkeiten hast du bei deiner Arbeit gehabt?

L: Sicher, dass es die anderen verstehen. Ich habe bei den andern Vorträgen gemerkt, dass das nicht einfach ist. Neue Wörter sind zum Teil recht schwierig auszusprechen, so lange Wörter

wie zum Beispiel "aufnehmen", ich weiss jetzt nicht gerade was das heisst. Es gibt ein paar, die sind recht schwierig.

E: Wie löst du solche Schwierigkeiten?

L: Üben. Ich habe noch nicht richtig geübt, aber.. ja, einfach üben.

E: Bei wem hast du Hilfe gesucht?

L: Ich musste niemanden fragen, uns sonst Sie. Einmal etwas, von dem ich nicht wusste, wie aussprechen, aber das war etwas Kleines.

E: Du hast also vorwiegend alleine gearbeitet und warst nicht gross auf Hilfe angewiesen.

L: Ja, das war auch mein Ziel.

E: Hast du mit jemandem zusammen gearbeitet?

L: Nein.

E: Hast du genug Zeit zur Verfügung gehabt?

L: Weil ich den Vortrag erst in einer Woche habe, reicht die Zeit sehr gut. Wenn ich den Vortrag gerade am Anfang halten müsste, ich weiss nicht, ob ich dann fertig geworden wäre, vor allem, weil ich am Montag einen Deutschvortrag hatte. Dort habe ich ein wenig knapp mit der Arbeit begonnen und ich glaube, ich könnte nicht gut zwei Vorträge gleichzeitig vorbereiten, also intensiv zu Hause.

Am Anfang wäre es jetzt wahrscheinlich nicht gegangen weil ich den Deutschvortrag als vierter hatte, das war dort ziemlich knapp, und im Französisch auch am Anfang wäre blöd gewesen.

E: Was konntest du in den Stunden erledigen, und was musstest du noch zu Hause machen?

L: In den Stunden habe ich das mit dem Dix gemacht, alles nachschlagen, und den ganzen Text überarbeiten. Zu Hause habe ich aussprechen geübt, die Präsentation, und bei den anderen Vorträgen habe ich noch gelernt, was ich dazufügen könnte, und das ist auch in der Schule passiert.

E: Also helfen dir die anderen Vorträge.

L: Ja. Eine sehr gute Idee, einen Film zu zeigen, ich habe gedacht, das könnte ich eigentlich mit einer Aufnahme machen, oder auch mit einem Film. Aber mit einem Film wird es wahrscheinlich komplizierter und länger.

E: Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt?

L: Sehr gut. Es macht wirklich mehr Spass, als mit dem Buch zu arbeiten. Viel mehr. Man kann eben auch selbständig arbeiten.

E: Was war an der Arbeit gut? Was hat dir gefallen?

L: Dass man selbständig arbeiten kann. Es war spannend, und wir konnten frei entscheiden.

E: Was war nicht so toll?

L: Es war alles o.k. .

E: Wenn du etwas an der Arbeit hättest ändern können, was hättest du geändert?

L: Ich hätte vielleicht ein anderes Thema genommen, aber es ist eigentlich das grösste Hobby von mir. Ich weiss eben nicht, ob es die anderen interessiert. Von dem her hätte ich es vielleicht anders gemacht. Sonst war alles o.k. .

E: Hatte ich genug Zeit für dich, oder fühltest du dich im Stich gelassen?

L: Nein. Ich brauchte ja auch praktisch keine Hilfe. Wenn ich ein Problem hatte, kam ich einfach fragen. Ich war nicht überfordert.

E: Hast du ausser dem Deutschvortrag schon andere Vorträge gehalten?

L: Ziemlich viele. In der Primarschule hielt ich einen sehr anspruchsvollen Vortrag, der mir eine ziemlich gute Note brachte. Ich glaube, so einen Vortrag könnte man bis zum zweiten Gymi halten. Einmal habe ich einen Vortrag über ein Buch gehalten, das war in der vierten oder fünften Klasse, und einmal über Eisbären, auch in der vierten oder fünften Klasse.

E: Hältst du gerne Vorträge?

L: Ja. Das Arbeiten ist enorm spannend und das Vortragen, am Anfang ist man etwas nervös, aber nachher, wenn man die Klasse gut kennt, ist das kein Problem.

Beim Vortrag, den ich in der 6.Klasse gehalten habe, war das Interessanteste die Recherche, Bücher lesen usw, damit man etwas darüber erfährt. Bei den Eisbären war es das Gleiche, und bei den zwei Vorträgen über Bücher, in der vierten Primarklasse und jetzt im Fach Deutsch, und auch beim Franzvortrag über das Hobby, da weiss man eigentlich schon recht viel darüber. Aber es ist trotzdem interessant, auch das Schreiben und Überlegen, ob es die anderen interessieren könnte, ob sie drauskommen.

E: Worauf achtest du, wenn du den Vortrag halten wirst?

L: Das habe ich beim Deutschvortrag eben nicht gemacht: Mehr ins Publikum blicken. Sicher auch gut auswendig lernen und auf die Aussprache achten.

E: Was kannst du gut, wenn du einen Vortrag hältst?

L: Auswendig konnte ich es bis jetzt immer gut. Und wahrscheinlich die Präsentation. Die Geschwindigkeit war noch nie zu schnell.

E: Wo könnte es Probleme geben?

L: Bei der Aussprache und dass die anderen mitkommen, drauskommen. Es hat halt doch ein paar unverständliche Wörter. Mit der Folie geht es, aber es hat zum Beispiel den Ausdruck "morceau pour morceau" drin, und kurz vorher kommt der Ausdruck "Musikstück", das ist dann ziemlich verwirrend. Das könnte ein Problem werden.

E: Wie bereitest du dich auf den Vortrag vor?

L: Wahrscheinlich vor dem Spiegel. Beim Deutschvortrag habe ich eineinhalb Stunden einfach auswendig gelernt, nicht vor dem Speigel, denn im Fach Deutsch bin ich es gewohnt, vor die Leute zu stehen und etwas zu erzählen, wenn ich es auswendig kann. Im Französisch weiss ich es nicht, denn da muss ich wahrscheinlich auch immer wieder überlegen. Vielleicht nehme ich mich auch auf Tonband auf. Da muss ich einfach die Tonhöhe etwas herunterstellen, sonst muss ich immer lachen und denke, das ist überhaupt nicht gut.

1.3.2. Interviews avec Carla

E = Enseignante

C = Carla

a) Première interview

L. Du hast heute einen Fragebogen ausgefüllt. Kannst du mir sagen, welche Fächer du gerne hast, und welche nicht so?

C: Ich habe gerne Musik und Englisch

L. Wieso?

C: Weil ich es mehr oder weniger kann.

E: Also weil du dort gut bist.

C: Zumindest besser als in anderen Fächern.

E: Und welche Fächer machst du nicht gerne, oder nicht so gerne?

C: Geografie, Biologie..... Latein.

E: Und wieso? Weisst du, warum du sie nicht so gern machst?

C: Ich habe sie einfach nicht gerne, ich weiss auch nicht wieso.

E: Ist es vielleicht auch so, weil du sie nicht so gut kannst, also gerade das Gegenteil?

C: Nicht unbedingt. Vielleicht auch.

E: Wie arbeitest du gerne oder sehr gerne im Fach Französisch?

C: Einfach.... Also, ich arbeite lieber in der Gruppe.

E: Mit mehreren zusammen.

C: Ja.

E: Weisst du, wieso?

C: Es macht mehr Spass.

E: Und was machst du eher ungern? Gibt es eine Arbeitsform, die du nicht so gerne machst?

C: Weiss ich jetzt gerade nicht.

E: Wenn du in der Gruppe arbeitest, hat es Leute, mit denen du lieber zusammenarbeitest?

C: Nicht unbedingt.

E: Also kommt es eigentlich nicht darauf an, mit wem du zusammenarbeitest.

C: Nein.

b) Deuxième interview

E: Mit wem hast du heute im Französischunterricht zusammengearbeitet?

C: Mit Alessia, Hanna und Fabienne.

E: Warum hast du mit ihnen zusammengearbeitet?

C: Wir sitzen gerade zusammen.

E: Wie habt ihr deiner Meinung nach zusammengearbeitet? Eher gut, oder eher schlecht?

C: Doch, es ging recht gut. Ich habe beinahe den ganzen Text verstanden.

E: Was ist bei der Zusammenarbeit mit ihnen gut?

C: Keine Ahnung.

E: Und du, was kannst du gut?

C: Im Duden nachschlagen. Ich weiss es nicht.

E: Was habt ihr heute im Fach Französisch gemacht?

C: Wir haben den Text angeschaut. Die Wörter, die wir nicht verstanden haben, haben wir halt im Wörterbuch nachgeschlagen. Wir haben besprochen, was es heisst, worum es geht.

E: Wie seid ihr genau vorgegangen?

C: Zuerst haben wir Parallelwörter angestrichen, dann einfach alles, was wir kennen, und nachher haben wir nachgeschlagen, was es heisst.

E: Habt ihr irgendwo Probleme gehabt?

C: Nein, gar nicht.

E: Wie klappt der Umgang mit dem Dictionnaire?

C: Wir haben die Wörter gefunden.

E: Hast du dich an den Gebrauch des Dictionnaires gewöhnt?

C: Ja, schon. Das Nachschlagen ist kein Problem mehr.

E: Was habt ihr für einen Text gewählt?

C: Den mit dem Fussball.

E: Warum gerade den Text?

C: Einfach. Alessia fand, sie wolle den machen, und ich habe ihn auch gut gefunden.

E: Wie hat dir die Arbeit gefallen? Hat es Spass gemacht, oder war es langweilig?

C: Es hat schon noch Spass gemacht.

E: Hast du dich manchmal unsicher gefühlt, hättest du manchmal mehr Hilfe gebraucht?

C: Nein.

E: Du hast dich also ganz normal gefühlt, wie immer.

C: Ja.

E: Wie ging's von der Zeiteinteilung her? Hast du dich gehetzt gefühlt?

C: Ja, es hat nicht für den ganzen Text gereicht, also etwa für die Hälfte, etwas mehr.

c) Troisième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier gelernt?

C: Selbständig Texte zu übersetzen und auch, Wörter im Dictionnaire nachzuschlagen. Und neue Wörter kamen dazu.

E: Wie fühlst du dich auf die Prüfung von morgen vorbereitet?

C: Es kommt auf den Text an. Wir können die Fragen auf Deutsch beantworten, das geht schon mal besser. Ja, ich weiss nicht, es kommt sehr stark auf den Text an, worum es geht, wie die Fragen gestellt sind.

E: Dann kommt es nicht darauf an, wie gut du vorbereitet bist, sondern es kommt auf die Aufgabe an?

C: Ja, ich denke nicht, dass man sich darauf gross vorbereiten kann. Einfach die Wörter nochmals durchschauen, mehr nicht.

E: Im Ganzen gesehen, wie war die Arbeit mit dem Dossier für dich? Langweilig, gut?

C: Ich habe es noch gut gefunden. Es war mal etwas anderes.

E: Hattest du noch irgendwo Probleme, die dich behindert haben?

C: Nein, nicht gross. Einfach ein paar Wörter, aber wenig.

d) Quatrième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier "Les loisirs" gelernt?

C: Selbständig einen Text zu übersetzen. Alleine zu arbeiten und den Text zu verstehen. Neue Wörter.

E: Wovon hast du profitiert? Hat es dir überhaupt etwas gebracht?

C: Ja, ich glaube schon, dass es etwas gebracht hat. Jetzt kann ich selbständig Texte schreiben oder übersetzen.

E: Wie bist du bei der Arbeit am Vortrag vorgegangen?

C: Ich habe zuerst das Thema ausgesucht, und dann geschaut, was ich machen könnte, was ich bei dem Vortrag schreiben könnte. Dann bin ich ins Detail gegangen. Zuerst habe ich es auf Deutsch geschrieben, und dann auf Französisch übersetzt.

E: Würdest du wieder so vorgehen, oder würdest du etwas anders machen?

C: Nein, ich würde wieder so vorgehen.

E: So wie du es gemacht hast, ist es also für dich eine gute Vorgehensweise.

C: Ja.

E: Wie bist du aufs Thema gekommen?

C: Es ist mein Lieblingshobby, und das einzige, das ich im Moment gerade mache, also so Sport und so.

E: Welche Schwierigkeiten sind bei der Arbeit aufgetreten?

C: Nicht viele. Man muss immer im Wörterbuch nachschlagen, was das heisst.

Die Sätze zusammensetzen.

E: Wie hast du die Schwierigkeiten gelöst?

C: Ich habe einfach mal etwas aufgeschrieben. Ich hoffe, dass es stimmt.

E: Wen hast du bei Problemen um Hilfe gebeten?

C: Niemanden. Ich habe probiert, es beim Übersetzen irgendwie zu machen.

E: Hast du mit jemandem zusammengearbeitet?

C: Nein.

E: Hast du genug Zeit gehabt?

C: Es war schon eher knapp. Wir haben bis jetzt nicht so einen grossen Wortschatz. Zudem ist es schwer, einen Vortrag zu machen, mit den Wörtern.

Ich habe es recht knapp gefunden.

E: Was hast du in der Schule gemacht, und was musstest du noch zu Hause machen?

C: Ich habe in der Schule nur begonnen, zu schreiben. Zu Hause musste ich noch fertig schreiben, auf Deutsch, und dann noch übersetzen.

E: Du musstest also die ganze Übersetzung zu Hause machen.

C: Ja.

E: Hast du bei der Übersetzung zu Hause auch versucht, alleine zu arbeiten?

C: Ja.

E: Die Eltern hast du nicht gefragt, ob sie dir helfen können.

C: Nein.

E: Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt, in den Stunden?

C: Ganz normal. Es war gut. Ich finde es gut, wenn man alleine machen kann, was man will.

E: Was war bei der Arbeit gut? Was hat dir gefallen?

C: Die ganze Arbeit. Ich habe es recht gut gefunden, mit dem Heft zu arbeiten.

Ich finde es gut, wenn man in einer Stunde selbständig arbeiten kann.

E: Was war nicht so toll? Was hat dir nicht so gefallen?

C: Zum Teil musste ich viele Wörter nachschlagen. Die Zeit war zu knapp.

E: Was hättest du gerne anders gehabt, wenn du etwas hättest ändern können?

C: Nicht viel, einfach ein bisschen mehr Zeit.

E: Hatte ich genug Zeit für dich, oder habe ich dich sitzen lassen?

C: Es war gut. Es hat gereicht.

E: Du findest, du habest genug Unterstützung bekommen bei deiner Arbeit.

C: Ja, sicher.

E: Hast du schon Vorträge gehalten, oder ist das ganz neu für dich?

C: Nein. Ich habe heute morgen einen Vortrag im Fach Deutsch gehalten. Auch in der sechsten Primarschulklasse musste ich schon einen Vortrag machen.

E: Hältst du gerne einen Vortrag?

C: Es kommt darauf an. Wenn es ein Thema ist, das mir gefällt, dann schon.

E: Wieso hältst du gerne einen Vortrag?

C: Wenn mich ein Thema wirklich interessiert, dann finde ich auch gerne Informationen dazu heraus. Dann macht es auch Spass, das den anderen zu erklären.

E: Worauf achtest du, wenn du deinen Vortrag hältst?

C: Klare Aussprache, damit die andern das verstehen. Ich hoffe, dass es nicht allzu viele Wörter drin hat, die sie nicht verstehen.

E: Was kannst du gut, wenn du einen Vortrag hältst? Was wird kein Problem sein?

C: Weiss ich nicht. Ein Problem wird vielleicht, zu schnell zu sprechen, oder zu leise.

E: Wie bereitest du dich auf den Vortrag vor?

C: Ich übe, lerne die Stichwörter auswendig. Mehrmals durchlesen. Nicht gross.

1.3.3. Interviews avec Sebastian

E = Enseignante

S = Sebastian

a) Première interview

E: Kannst du mir sagen, welche Fächer du gerne oder sehr gerne besuchst?

S: Also sehr gerne besuche ich Sport und gerne Bildnerisches Gestalten und ja Französisch eigentlich auch noch.

E: Warum hast du diese Fächer gerne?

S: Im Bildnerischen Gestalten lernen wir ziemlich tolle Sachen die wir vorher noch nicht gemacht haben, auch modellieren. Also das habe ich schon gemacht aber auch neues Zeugs wie Comics die nachher einen Film geben und so. Und Sport, das ist ja eigentlich klar, also das hat fast jeder gern, Abwechslung und so. Französisch..... Es ist eben auch eine Landessprache von der Schweiz und man kann sie auch bestimmt später gut gebrauchen.

E: Gibt es auch Fächer, die du nicht gerne oder nicht so gerne besuchst?

S: Eigentlich gibt es keins, es ist immer ein bisschen abwechselnd, was gerade gemacht wird.

E: Also hängt es immer auch von den Aktivitäten ab, die ihr gerade macht.

S: Ja.

E: Wie arbeitest du gerne oder sehr gerne im Fach Französisch?

S: Sehr gerne arbeite ich in Gruppen weil man sich da auch unterhalten und die Meinung austauschen kann. Oder mit dem Partner arbeite ich auch gerne.

E: Wenn du in einer Gruppe arbeitest, gibt es Leute, mit denen du gerne oder lieber zusammenarbeitest als mit andern?

S: Eigentlich nicht so gross. Ich versteh mit mit allen, also würde ich jetzt mal sagen.

E: Wenn du einen Partner wählen musst, zum Beispiel morgen, wenn du mit Texten arbeiten mussS: Wen würdest du auswählen?

S: Ich denke, ich würde entweder den Dani oder den Florian wählen, weil sie beide neben mir sitzen und mit ihnen habe ich schon viel, also schon ab und zu abgemacht. Wir haben schon viel gemacht zusammen.

E: Also weil es Kollegen sind, weil ihr euch gut versteht?

S: Ja. Mit den andern verstehe ich mich auch gut, aber auch halt weil, wir sitzen ja nebeneinander und dann ist es so, dass man mit denen am meisten ein bisschen spricht.

E: Wenn du in Gruppen arbeitest kommt es auch nicht drauf an, mit wem du arbeitest?

S: Eigentlich nicht.

E: Hat zum Beispiel Dani noch weitere Vorteile, warum du auch mit ihm zusammenarbeiten möchtest? Oder der Hauptgrund ist schon, dass er ein guter Kamerad ist.

S: Ja.

b) Deuxième interview

E: Mit wem hast du heute zusammengearbeitet?

S: Mit Dani, Iskender und Michael zusammen.

E: Warum hast du mit ihnen zusammen gearbeitet?

S: Weil es gerade so gekommen ist. Wir sind gerade so in der Gruppe gewesen [von der Sitzordnung her].

E: Was ist an diesen drei Partnern gut? Warum arbeitest du gerne mit ihnen zusammen?

S: Es macht Spass, man redet auch ein bisschen, man lacht ein bisschen beim Lernen.

Wir lernen trotzdem.

E: Hast du das Gefühl, dass ihr gut zusammengearbeitet habt?

S: Ja, ich denke schon. Wenn jemand ein Wort nicht gewusst hat, hat er jemand andern gefragt, oder man hat nachgeschlagen oder hat's gewusst. Ja, es hat schon gut funktioniert.

E: Was trägst du dazu bei, dass das so gut funktioniert? Was kannst du gut?

S: Ich denke, ich weiss ziemlich viel. Sie können mich fragen, wenn sie etwas nicht wissen. Auch umgekehrt, ich kann auch sie fragen.

E: Was habt ihr heute in der Gruppe gemacht?

S: Wir haben den Text über Fussball in Brasilien gelesen. Wir haben versucht, ihn zu übersetzen und zu schauen, worum es da geht.

E: Wie seid ihr genau vorgegangen?

S: Wir haben es auch so gemacht mit den Parallelwörtern. Erst mal schauen und dann was unten schon erklärt ist und dann haben wir erst mal angestrichen, was wir schon kennen, und uns erst nachher ans Übersetzen gemacht.

E: Habt ihr Probleme gehabt, seid irgendwo angestossen?

S: Eigentlich nicht richtig, denn im Zusammenhang mit dem Text kann man sich ja eigentlich denken, was das Wort bedeutet.

E: Wie klappte die Arbeit mit dem Dictionnaire?

S: Wir haben die Wörter gefunden.

E: Hast du dich an die Arbeit mit dem Wörterbuch gewöhnt?

S: Ja, das ist kein Problem. Man ist ziemlich schnell, wenn man weiss, wo man suchen muss.

E: Warum habt ihr genau den Text genommen?

S: Das weiss ich gar nicht mehr. Das ist einfach so gekommen weil wir, der Dani, Iskender und ich, wir spielen Fussball und da haben wir gedacht, wir nehmen den Text über Fussball.

E: Wie war es, so zu arbeiten? Hat es Spass gemacht, findest du es langweilig...

S: Nein, ich finde, das bringt Spass, in der Gruppe zu arbeiten. Es ist besser, als alleine zu arbeiten.

E: Hast du dich manchmal unsicher gefühlt oder gefunden, jetzt müsste ich eigentlich mehr Hilfe haben?

S: Eigentlich nicht, nein. Also bei ein paar einzelnen Wörtern, aber sonst eigentlich nicht.

E: Also im Grossen und Ganzen hast du dich ganz normal gefühlt.

S: Ja.

c) Troisième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier gelernt?

S: Mit dem Wörterbuch umzugehen, und aus Zusammenhängen Wörter herausfinden, aus zusammenhängenden Texten, und Texte übersetzen.

E: Wie hast du dich auf die Prüfung vorbereitet gefühlt?

S: So mittelmässig. Ich habe gestern in der Stunde noch zwei solche Texte übersetzt. Aber eigentlich gut, ziemlich gut. Mittelmässig bis gut.

E: Wie ist die Prüfung heute gelaufen? Was hast du für ein Gefühl?

S: Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ich alles richtig gemacht habe. Aber eigentlich, ziemlich gut.

E: Lag es von der Zeit her drin?

S: Die Zeit war knapp.

E: Wie war die Arbeit mit dem Dossier für dich?

S: Noch interessant. Es war mal etwas anderes. Es war interessant, einfach mal solche Texte zu übersetzen und mit diesen Parallelwörtern zu arbeiten und auch die Fragen zu beantworten.

E: Hast du Probleme irgendwelcher Art bei deiner Arbeit gehabt?

S: Nur, dass ich ein paar Wörter im Dictionnaire nicht gefunden habe, aber sonst eigentlich nicht.

E: Also vor allem Wortschatzprobleme.

S: Ja.

d) Quatrième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier "Les loisirs" gelernt?

S: Wie man einen kurzen Vortrag gestalten kann. Aber trotzdem übersichtlich.

E: Wovon hast du profitiert? Hat dir die Arbeit überhaupt etwas gebracht?

S: Es geht. Ich hab' nicht so oft reingeschaut. Ich hab' eher selbst versucht, ein bisschen zu gestalten.

E: Also du hast mehr schon eigene Sachen gewusst wie du vorgehen kannst. Dann hast du das angewandt.

S: Ja.

E: Zur Arbeit mit dem Vortrag. Wie bist du vorgegangen?

S: Zuerst habe ich einmal Informationen über mein Thema gesammelt und dann zuerst mal alle aufgeschrieben und gedacht, in welcher Reihenfolge ich das bringen könnte und ob ich da vielleicht noch eine kurze Geschichte dazu erzählen sollte. Und dann hab' ich das nachher alles ins Reine geschrieben.

E: Hast du es zuerst auf Deutsch aufgeschrieben und dann übersetzt?

S: Ich habe überlegt, dann auf Deutsch aufgeschrieben und dann begonnen, zu übersetzen.

E: Wie bist du zum Thema deines Vortrags gekommen?

S: Ich habe gedacht, es ist vielleicht noch lustig, wenn ich über das erzähle, weil es ist eins von meinen Hobbies.

E: Würdest du wieder so vorgehen, oder würdest du etwas anders machen?

S: Ich denke, es kommt darauf an, zu welchem Thema man das macht. Wenn man jetzt eine Sache [hat] wo eher mehr so kleine Stichwörter darunter sind, dann würde ich auch zuerst Informationen sammeln. Aber wenn's eher so ein längerer Text ist, dann würde ich das einfach aufschreiben und dann ins Französische übersetzen.

E: Was waren Schwierigkeiten, die aufgetreten sind?

S: Ziemlich grosse mit dem In-die-Vergangenheit-setzen. Da habe ich einfach gedacht, ich erzähle es so, als würde es jetzt gerade passieren. Geht das?

E: Klar geht das. Diese Schwierigkeit hast du also selbst gelöst, da bist du selbst drauf gekommen.

S: Ja.

E: Wenn du Fragen gehabt hast, an wen hast du dich gewandt?

S: An meine Eltern. Meist.

E: Du hast also vor allem ausserhalb der Schulstunden Hilfe gesucht.

S: Ja.

E: Innerhalb der Stunden?

S: Da hatte ich eigentlich keine Probleme, weil da habe ich erstmal die Informationen gesammelt. Ich habe mich erst zu Hause ans Übersetzen gemacht.

E: Was hast du in der Schule gemacht und was hast du zu Hause noch erledigen müssen?

S: In der Schule habe ich auf Deutsch die Informationen aufgeschrieben und einen Teil vom Text. Zu Hause musste ich dann noch das Ganze übersetzen und schauen, was ich weglassen muss, damit man es auch versteht.

E: Hast du mit jemandem zusammengearbeitet, als du den Vortrag gemacht hast?

S: Während der Schulstunden vielleicht ein bisschen mit den Banknachbarn geplaudert, aber sonst eigentlich nicht.

E: Du hast also alleine gearbeitet.

S: Ja.

E: Wie war's mit der Zeit? Hat sie gereicht? Du warst ja auch noch eine Lektion krank.

S: Es geht. Ich habe jetzt keine Zeit mehr gehabt, um eine Folie zu machen, weil gestern noch mein Drucker kaputt gegangen ist. Jetzt muss ich halt morgen ohne Folie auskommen.

Aber sonst hat die Zeit gereicht, für das Übersetzen und so.

E: Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt?

S: Es hat mir noch Spass gemacht. Mal so zu sehen, wie man das auf Französisch übersetzen kann. Ich hab'jetzt einfach so gesucht: Wenn das eine im Französischen völlig anders hiess, dann hab'ich 's im Deutschen mit was Annäherndem versucht, also ähnlich, und das ging dann meistens.

E: Was war gut bei der Arbeit? Was hat dir gefallen?

S: Informationen sammeln und mal einen Vortrag zu machen im Französischen.

E: Was war nicht so toll?

S: Wenn man mit der Vergangenheit nicht weitergekommen ist.

E: Von der Arbeitsweise her, war das in Ordnung, mal über längere Zeit alleine zu arbeiten?

S: Ja. Es war einfach so neutral.

E: Was hättest du in dieser Zeit gerne anders gehabt?

S: Vielleicht, dass man einen Vortrag zu zweit oder zu dritt hätte machen können.

Aber sonst habe ich's gut gefunden.

E: Was wäre denn der Vorteil, wenn man es zu zweit oder zu dritt machen könnte?

S: Jeder kann seine eigenen Ideen dazubringen und dann kann der eine dem anderen grad helfen.

E: Hatte ich genug Zeit für dich, oder hast du gedacht, die lässt mich ein bisschen sitzen?

S: Nein, ich glaub eigentlich nicht. Es ging schon gut. Ich hatte nicht so viele Probleme, aber ich denke, Sie hatten genug Zeit, um meine Fragen zu beantworten.

E: Hast du schon Vorträge gehalten oder ist das ganz neu?

S: Das ist eigentlich ganz neu, weil der alte Lehrer hat nicht so viel von Vorträgen gehalten. Er wollte mal einen machen, aber dann war das irgendwie verschwunden.

Jetzt müssen wir im Deutsch auch einen machen, aber das ist jetzt das erste mal, dass ich einen gemacht habe.

E: Machst du das gerne, einen Vortrag halten?

S: Ja, ich denke schon. Da kann man den anderen so Informationen bringen und - Ja, ich denke schon, im Grossen und Ganzen ist es nichts schlechtes.

E: Worauf achtest du beim Vortragen des Vortrags? Welche Punkte sind für dich wichtig?

S: Dass alles verständlich ist, was ich sage, und nicht, dass ich zu viele unbekannte Wörter, die man nicht irgendwie im Zusammenhang denken kann, drin vorkommen. Und dass ich laut rede und die Information gut rüberbringe.

E: Was denkst du, was kannst du gut, wenn du den Vortrag hältst? Was ist kein Problem?

S: Weiss ich jetzt nicht. Ich hoff', dass ich ihn einigermaßen auswendig können werde, und laut zu der Klasse sprechen werde. Ich denke, das kann ich.

E: Was kannst du weniger gut? Wo wirst du vielleicht Schwierigkeiten haben?

S: Vielleicht.... Dass ich vielleicht plötzlich den Faden verliere und dann wieder schauen muss, aber ich denk', ja, ich muss darauf achten, dass ich die Wörter nicht falsch ausspreche, sonst tönt's dann vielleicht völlig anders, und dann.. Und ich sollte sie klar und deutlich aussprechen, aber sonst ist eigentlich, das andere kann ich.

E: Wie bereitest du dich vor?

S: Ich versuche, die Hauptgrundsätze einigermaßen auswendig zu lernen, sodass ich nur ein paar Stichwörter auswendig lernen muss, und dann den Teil dazwischen einigermaßen auswendig erzählen kann. Und dann bereite ich mich so vor, dass ich erst mal jemandem vorlese, oder einfach mal für mich durchlese und dann vor mich hersag'.

1.3.4. Interviews avec Nina

E = Enseignante

N = Nina

a) Première interview

E: Welche Fächer besuchst du gerne oder sehr gerne?

N: Deutsch habe ich gerne, auch wegen dem Lehrer. Es hängt ziemlich von den Lehrern ab, die das Fach geben. Und Französisch habe ich gerne. Das ist auch wegen der Sprache, ich finde das schön. Auch vom Italienischen wahrscheinlich. Und.... Geschichte teilweise, aber das nicht immer. Latein mache ich noch so einigermassen gerne, eigentlich gerne.

E: Wieso machst du sie gerne oder nicht gerne? Im Deutsch hast du gesagt, es liegt vor allem am Lehrer.

N: Ja.

E: Was ist denn an dem Lehrer gut?

N: Er ist ein bisschen lockerer, und er macht lässiges Zeug, auch mündlich.

E: Also abwechslungsreich.

N: Ja. Und im Französisch auch, das ist auch... . Ja, Sie geben sich sehr Mühe, auch mit dem Heft. Das finde ich megagut. Und Geschichte, jetzt haben wir den Lehrer gewechselt, jetzt finde ich es nicht mehr so toll. Aber früher war es toll, weil wir immer diskutiert haben. Und Latein finde ich eigentlich nicht so toll, aber ich mache es nicht ungern.

E: Gibt es auch Fächer, die du nicht so gerne machst?

N: Mathe. Ich habe nicht gerne Mathe und den Lehrer finde ich auch nicht so wahnsinnig. Er spöttelt immer so und macht ein wenig böse Kommentare, finde ich.

E: Also du sagst, ich habe Mathematik nicht gerne. Weisst du wieso? Ein Punkt ist der Lehrer.

N: Ja, aber ich mache das einfach sonst nicht gerne. Wahrscheinlich, weil ich nicht so begabt bin in Mathe. Ich mache es einfach nicht gerne.

E: Was das schon in der Primarschule so?

N: Ja.

E: Gibt es noch andere Fächer ausser Mathe, die du nicht so gerne hast?

N: Bildnerisches Gestalten vielleicht, weil es sehr langweilig ist. Wir machen fast nichts, so ziemlich ausdruckslos. Man muss einfach zeichnen und fertig. Es ist fast wie nichts.

E: Also auch wegen dem, was ihr macht, wegen den Aktivitäten.

N: Ja.

E: Wie arbeitest du im Fach Französisch gerne?

N: Am liebsten arbeite ich in Gruppen. Ich diskutiere sehr gerne und dort geht das am besten.

E: Wenn du in Gruppen arbeitest, mit wem arbeitest du am meisten zusammen?

N: Mit meinem Bank: Gioia, Eliza, Nora.

E: Weisst du, wieso du mit ihnen zusammen arbeitest?

N: Ja. Erstens, weil wir im gleichen Bank sind. Und einfach weil wir Kolleginnen sind.

E: Was machen sie gut in der Gruppe?

N: Mit ihnen hat man es einfach lustig. Es ist nicht nur so ernst. Ich bin fast die Vernünftigste. Die anderen sind natürlich schon nett, aber ich habe mich jetzt einfach mit ihnen zusammengetan. Ich bin ja eigentlich als Einzelne in die Klasse gekommen und es waren alle schon in Gruppen, und dann bin ich von ihnen am meisten aufgenommen worden.

E: Und wenn du mit einem Partner zusammen arbeitest, machst du das auch gerne, oder weniger?

N: Da wechsle ich immer ab. Ich mache es auch gerne, lieber als alleine.

E: Wenn du zum Beispiel zum Textlesen einen Partner wählen musst, wen würdest du wählen?

N: Wahrscheinlich Gioia, Nora oder Alessia.

E: Warum würdest du zum Beispiel Nora wählen? Was wäre an ihr gut?

N: Sie ist nicht gerade gut, sie macht es nicht so gerne. Aber mit ihr kann man es richtig durchbesprechen und wenn man Fragen hat, kann man sie fragen, oder sie fragt mich. Es ist richtig Partner.

E: Und Gioia? Was ist an ihr gut, um mit ihr zusammenzuarbeiten?

N: Sie kann auch gut Französisch, sie versteht es ziemlich und dann ist es eigentlich das Gleiche mit ihr. Wenn ich Fragen habe, kann ich sie einfach fragen.

E: Und Alessia?

N: Ist eigentlich alles das Gleiche.

E: Und du, was machst du gut, wenn du in einer Gruppe arbeitest oder mit einem Partner?

N: Es kommt drauf an, mit wem. Ich kann einfach etwas besser Französisch als zum Beispiel Nora, und dann kann ich ihr ein paar Fragen beantworten. Besprechen oder so, etwas herausfinden.

b) Deuxième interview

E: Was hast du heute im Französischunterricht gemacht?

N: Wir durften selbst einen Text auswählen, also welchen dass wir von dem Heft haben wollen. Dann durfte man den übersetzen, also man hat zuerst angestrichen, so wie wir das gemacht hatten: Parallelwörter, und die Wörter, die wir kennen, Zahlen, am Schluss einfach das, was wir wissen, alles angestrichen, und dann sind ein paar Wörter übrig geblieben, die, die man nicht herausfinden konnte, und die fragt man dann entweder jemanden oder schaut im Wörterbuch nach. Und am Schluss schreibt man die meistens noch auf Karteikärtchen, also nur, wenn sie wichtig sind.

E: Konntest du das auch machen? Hattest du Zeit, um die Wörter aufzuschreiben?

N: Nein, das habe ich noch nicht gemacht. Das habe ich mir als Aufgaben aufgeschrieben.

L Wohin bist du denn bei der Arbeit heute gekommen?

N: Wir haben den Text jetzt verstanden.

E: Mit wem hast du zusammengearbeitet?

N: Mit Gioia.

E: Warum habt ihr genau den Text gewählt?

N: Schwimmen ist das, was uns am meisten interessiert. Die anderen haben uns einfach weniger interessiert.

E: Habt ihr irgendwo Probleme gehabt, seid ihr irgendwo nicht mehr weitergekommen?

N: Es hatte in einem Abschnitt ein paar komplizierte Wörter. Das haben wir noch nicht herausgefunden, was das heisst, aber wir haben einfach an einem anderen Ort weitergemacht. Das müssen wir dann nachschlagen.

E: Ihr habt es also einfach mal auf der Seite gelassen und versucht, den Text trotzdem zu verstehen.

N: Ja.

E: Wie war die Arbeit mit dem Dictionnaire? Ging es, die Wörter nachzuschlagen?

N: Ja, das ging gut.

E: Du hast dich also ans Nachschlagen im Dictionnaire gewöhnt.

N: Ja. Das ist eigentlich einfach.

E: Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt. Fandest du es interessant, oder langweilig, hat es dir Spass gemacht....

N: Ich habe es nicht langweilig gefunden, ich schwimme nämlich selbst sehr gerne. Ich habe es lässig gefunden, interessant, ja, das Interview.

E: Hast du dich zum Teil unsicher gefühlt, oder hattest du das Gefühl, du solltest noch etwas mehr Zeit haben, oder noch mehr Hilfe?

N: Nein, es war ja auch einer der einfacheren Texte. Es hat ja noch schwierigere. Nein, eigentlich nicht.

E: Also hast du dich ganz normal gefühlt.

N: Ja. Es gab schon ein paar Wörter, die ich nicht verstanden habe, bei denen ich nicht weiterkam. Aber entweder stand es unten oder man hat im Dictionnaire nachgeschlagen oder jemanden gefragt.

c) Troisième interview

E: Was hast du in den letzten zwei Wochen gelernt?

N: Wie man einen anderssprachigen Text auseinandernimmt. Es ist eine ziemlich gute Methode. Dass man es versteht und dass man eigentlich nur mit dem Dictionnaire so einen Text gut versteht, ja, wirklich. Ich habe viele neue Wörter gelernt, mit den Karteikärtchen. Die Art und Weise, wie man einen Text auseinandernimmt. Jetzt könnte ich auch aus einem französischen Heftchen mit der Art vielleicht ein paar Texte lesen.

E: Wie fühlst du dich auf die Prüfung vorbereitet?

N: Ich denke, ich kann mich gar nicht richtig vorbereiten. Ich weiss nicht, was für ein Text das sein wird. Ich schaue sicher noch einmal die Methode an, wie man das macht, aber man kann ja nicht den ganzen Dictionnaire auswendiglernen. Man kann eigentlich nicht viel üben.

E: Wie war die Arbeit mit dem Dossier?

N: Ich fand es lässig. Ich fand es besser als das Französischbuch. Ich fand es aufregend.

Zum Beispiel kann man einfach den Text wählen, den man gern hat. Und es ist informativ. Im Französischbuch ist nur einfach eine Geschichte, aber dort ist nachher ein Bericht. Es ist eben wie ein Heftchen. Das finde ich besser, als einfach so eine Geschichte, die eigentlich gar nicht stimmt. Man liest etwas Echtes, also wirkliche Interviews, und die Leute gibt es auch.

E: Hattest du noch irgendwo Probleme, die dich behindert haben?

N: Ausser unbekannten Wörtern nicht. Ich finde eben die Methode sehr gut, das geht fast ohne Probleme.

d) Quatrième interview

E: Was hast du bei der Arbeit mit dem Dossier "Les loisirs" gelernt?

N: Bei der Arbeit mit dem Dossier über die Hobbies habe ich nicht so viel gelernt wie beim andern. Da habe ich nicht so viel profitiert. Was ich profitiert habe ist, einen Text schreiben, nicht nur zu verstehen, sondern auch zu schreiben. Aber eigentlich ist es nicht durch das Dossier so weit gekommen.

E: Sondern eher durch die Aufgabe, einen Vortrag zu machen.

N: Ja. Ich habe auch gelernt, mich auf Französisch auszudrücken, mit möglichst einfachen Wörtern.

E: Wie bist du beim Vortragmachen vorgegangen?

N: Ich habe zuerst überlegt, welches Hobby ich nehmen will, obwohl es für mich eindeutig ist, weil ich nicht so viele Hobbies mache. Dann habe ich mir Stichwörter aufgeschrieben und dann habe ich zu den Stichwörtern einen Text gebildet. Ich habe dann schon noch mehr dazu geschrieben, einfach alles, was mir in den Sinn kam. Am Schluss habe ich es noch geordnet.

E: Hast du die Stichwörter direkt auf Französisch aufgeschrieben?

N: Ja. Auf Französisch. Ich habe mir auch Fragen aufgestellt, und Fragen hatten wir ja schon, das konnte ich machen. Es war sowieso besser, für die Antworten konnte ich so gleich Wörter der Fragen benutzen.

E: Dann stellst du dir im Vortrag selbst Fragen.

N: Ja, ich weiss eh schon, wie ich sie beantworte.

E: Würdest du wieder so vorgehen, wenn du einen Vortrag machst?

N: Ich habe noch nie so gearbeitet, mit Punkten aufschreiben. Ich habe immer ...

Nein, Stichwörter mache ich immer, nicht speziell so viele Punkte, und gehe genau danach vor. Ich mache mir Stichwörter, danach schreibe ich einen Text, zu jedem Thema etwas. Aber wenn es so ein kurzer ist, dann hat man einfach Stichwörter und dann fertig.

E: Wie bist du auf das Thema deines Vortrags gekommen?

N: Ich habe nur zwei Hobbies. Ich schwimme noch, aber Geige mache ich schon lange und das war immer mein Hobby.

E: Welche Schwierigkeiten hattest du bei der Arbeit?

N: Die Temporas. Vergangenheitsform, Zukunftsform, da hatte ich ein wenig Schwierigkeiten.

E: Wie hast du die Schwierigkeiten gelöst?

N: Bei Wörtern habe ich im Dictionnaire nachgeschaut und bei Vergangenheitsformen habe ich meine Mutter gefragt. Ich habe es eben zu Hause gemacht. In der Schule schon, aber zu Hause habe ich auch noch ziemlich viel gemacht.

E: Bei wem hast du sonst noch Hilfe geholt?

N: Bei Kollegen und bei Ihnen zum Teil.

E: Was hast du in der Schule gemacht, und was zu Hause?

N.: In der Schule habe ich Punkte aufgeschrieben, wie ich vorgehe, dann habe ich die Stichwörter gemacht, begonnen, den Text zu schreiben, und den Rest habe ich zu Hause fertig gemacht und noch korrigiert.

E: Hast du mit jemandem zusammen gearbeitet?

N: Nein, nicht direkt. Es hat ja niemand das gleiche Hobby wie ich, da kann man nicht so gut zusammenarbeiten. Ausser bei Fragen, sonst nichts.

E: Hattest du genug Zeit?

N: Ich habe den Vortrag ja erst am Donnerstag. Ich denke, heute wäre ich noch nicht bereit gewesen. Vielleicht auch, weil ich am Wochenende krank war. Ich hätte es schon geschafft, aber es wäre eng geworden.

E: Wie hast du dich bei der Arbeit gefühlt?

N: Ich habe das Französischbuch nicht so gerne und mache alles lieber ausserhalb des Französischbuchs. Ich mache den Vortrag noch gerne, auch wenn es auf Französisch ist. Ich mache es lieber als anderes.

E: Was war gut bei der Arbeit?

N: Man lernt, sich auszudrücken. Man kann jetzt besser sprechen. Wir sprechen ja nie so richtig französisch.

E: Was war nicht so toll?

N: Wenn man nicht mehr weiter kam. Man hatte einen Satz, aber der war viel zu kompliziert, dann konnte man den gar nicht schreiben. Dann muss man immer in seinem Wortschatz grübeln und schauen, welches Wort man nehmen kann.

E: Was hast du gemacht, wenn ein Satz so schwierig war, dass du ihn nicht übersetzen konntest?

N: Entweder habe ich ihn einfach fallen lassen, oder ich habe den Satz im Deutschen vereinfacht, so dass er ganz einfach war, und dann habe ich ihn übersetzt. So ging es manchmal.

E: Was hättest du bei der Arbeit gerne anders gehabt?

N: Weiss nicht. Es ist eigentlich normal so, wenn man einen Vortrag macht.

Einen automatischen Dictionnaire.

E: Hatte ich genug Zeit für dich, oder fühltest du dich sitzen gelassen?

N: Nein, bei schwierigen Wörtern schaut man im Dictionnaire, und wenn man den Satz nicht weiss.... Nein.

E: Also du fandest, du habest genug Unterstützung.

N: Ja, das fand ich.

E: Hast du schon Vorträge gehalten?

N: Ja. In der vierten, fünften und sechsten Primarklasse. Alle auf Deutsch. Und jetzt sind wir gerade an einem im Fach Deutsch. Ich habe ihn noch nicht vorgetragen, aber am Montag.

E: Hältst du gerne einen Vortrag?

N: Ja, schon. Weil es abwechslungsreich ist. Ich mache es nicht ungern, so wie andere.

Es ist auch aufregend, wenn man mehr über das Thema erfährt. Bei meinem Hobby zwar nicht so, aber zum Beispiel wenn man über ein Land macht, dann erfährt man alles.

E: Worauf achtest du, wenn du deinen Vortrag hältst?

N: Dass ich langsam spreche. Ich werde immer viel zu schnell, weil ich aufgeregt bin.

Dass ich deutlich spreche, die Aussprache der französischen Wörter. Es ist eben mein erster Vortrag in einer anderen Sprache. Genug laut sprechen. Ich versuche, immer weiter zu kommen, keine Black-Outs zu haben.

E: Wo wirst du keine Probleme haben? Was wird gut laufen?

N: Weiss ich nicht.

E: Was denkst du, wo wirst du Probleme haben?

N: Bei der Schnelligkeit. Vielleicht werde ich auch zu leise, ich weiss es nicht. Mit der Schnelligkeit habe ich womöglich am meisten Probleme.

E: Wie bereitest du dich auf den Vortrag vor?

N: Zuerst lese ich den Vortrag viele Male durch, dann mache ich mir Stichwortzettel, wo die Stellen draufstehen, bei denen ich nicht weiterkomme, oder wo ein schwieriger Satz ist. Dann sage ich ihn so oft auf, bis ich ihn auswendig kann.

1.4. Exposés transcrits

Les exposés suivants ont été faits par des élèves qui ont participé à la recherche à la Hohe Promenade, à Zurich. Ils ont été enregistrés et transcrits, et permettent de voir les différents niveaux de leur interlangue.

1.

Play-Station 2, la nouvelle console du jeu

Depuis la 24 novembre, il y a la PS 2 aux magasins. Mais pendant la première semaine, il n'y a pas eu assez de PS 2 pour tout le monde. Les premiers clients ont essayé d'acheter une console à la nuit parce que quelques magasins ont été ouverts seulement pour vendre la PS 2.

Heureusement, j'ai une PS 2. J'aime mieux à jouer d'un à trois copains mais seul. C'est extra. Souvent, j'invite quelques amis pour jouer à la PS 2.

J'adore les jeux du sport comme le foot, le hockey et le basket. Avec la PS 2 il est aussi possible de voir des DVD parce que la console a un lecteur pour les DVD.

De la PS2: Elle est très moderne. Ici des images du graphique de la PS2, par exemple des images du jeu NGL 2001. C'est un jeu d'hockey. Rich Racers 5, c'est un jeu d'une course d'auto. Et SSX, c'est un jeu du snowboard. Avec la multitap il est possible de jouer avec quatre personnes.

2.

Mon loisir, faire du vélo

Depuis l'âge de deux, je fais du tricycle. Mon premier tricycle m'est volé après cinq minutes dans la forêt. J'ai pleuré beaucoup mais j'ai reçu un nouveau tricycle bleu-vert de mon père.

Puis, l'âge de quatre, je fais de bicyclette. Je suis tombée souvent, mais je n'ai jamais abandonné. Ça m'a fascinée.

Après l'école, ça me fait bien d'être assise sur une bicyclette et aller. Ça me donne une sensation de liberté. J'ai ma paix et je me repose.

Ma mère m'a acheté une nouvelle bicyclette pour une tour de vélo avec la cinquième classe. Elle est rouge et a vingt-une vitesses. J'ai fait beaucoup de tours pour la France, pour l'Allemagne et en Suisse. J'ai fait le tour pour la France avec une copine. Le deuxième jour, nous sommes allées 100 km chez une amie de mes parents. Le soleil a brillé très fort, et nous avons sué beaucoup. Ma copine a un tachimètre à sa bicyclette et pour un moment, nous sommes roulé 50 km dans une heure. Naturellement, nous sommes descendues la montagne.

Ma mère n'a pas une bonne bicyclette. Au retour, elle a eu un pneu dégonflé trois fois. Impossible! Puis, nous sommes retournés avec le train.

Je n'ai jamais voulu aller dans un club du vélo. Je fais du bicyclette, c'est mon loisir, pas mon sport. C'est quelque chose d'autre.

Mais maintenant, je ne peux pas faire souvent du vélo parce que j'ai deux ponys et il a plu souvent cet hiver.

3.

Je danse parce que ça me calme. Déjà 5 ans je danse. En commencement, je vais au ballet. Ça, c'est le ballet. [Elle montre une image.] Je déteste ça. Mais cela ne m'a pas plu. J'arrête pour 2 ans. Après, je vais encore à l'école de danse. Ici, je suis reste[sic]. Ici, je fais de la danse jazz. Le musique est moderne et dure danse je peux me détendre quoique cela est fatigant. Nous avons beaucoup de représentations. Cet an, nous avons une grand représentation en été. Mon groupe joue le disco. Nous avons beaucoup de vêtements de couleur. Nous répétons beaucoup. Un group chez répétant: [Elle montre une image.]

La maîtresse est sévère mais aussi grès gentil. Dure la représentation, il y a beaucoup de gens. Me fait la danse plaisanterie parce que ça demande beaucoup de moi et j'aime la musique.

Maintenant, nous sommes 13 en classe. Une fois par semaine se passe. Nous dansons une heure. De six heures à sept heures. Nous commençons avec entraînement. Nous détendons la tête, les épaules et le corps. Un groupe chez détendant: [Elle montre une image.]

Après, nous allons au tapis. Maintenant, nous dansons. Notre maîtresse cherche la musique avec nous. Nous étudions la danse. Les vêtements sont normaux. Un caleçon et un top. Un fille avec ses vêtements. Un caleçon et un top: [Elle montre une image.]

L'avenir, je danse toujours avec amélioration.

4.

Mon loisir est jouer au théâtre. Depuis 14 ans, je joue au théâtre. Mes leçons sont dans l'école de musique à Zurich. Nous sommes un groupe de 9 filles et 2 garçons. Nous avons 12 à 14 ans. Notre professuer est Christine Anderegg. Chaque vendredi, nous répétons pour deux heures dans l'école de musique à Hegibachplatz.

D'abord, nous faisons de petits scènes. Après le mois de novembre, nous faisons ensemble une pièce de théâtre. Elle est imaginée. Ça veut dire, nous faisons le texte et les scènes. Le but est la présentation en avril dans le théâtre Cave 62.

Cette année nous avons joué la pièce Hau ab! . Le week-end passé, j'ai joué deux rôles. Un garçon de 14 ans et une professeur de 40 ans. Les spectateurs ont beaucoup ri et à la fin, ils ont longtemps applaudi. Notre professeur est très content.

5.

Dans mon temps libre, j'aime écouter de la musique. Pas seulement le pop, mais aussi de la musique classique. Je préfère les pièces au violon et j'ai mes interprètes préférés.

Je fais de la musique. Mon instrument, c'est le violon. Il me fait beaucoup de plaisir. Je joue au moins une heure par jour, parfois plus. Je vais une ou deux fois par semaine à la leçon. Mon professeur est très sympa et parfois, il me fait rire. Il est dirigeant d'orchestre et il n'a pas beaucoup d'élèves.

Je joue depuis huit ans et demi. Alors, j'ai commencé à 4 ans. Le professeur que j'ai maintenant est mon troisième. Je joue seulement de la musique classique et je préfère des pièces romantiques.

Je vais souvent au concert. Quand je connais un musicien qui m'intéresse, j'achète un CD et je le fais signer.

J'ai déjà joué dans un orchestre d'instruments à corde. Avant Pâques, je fais une épreuve d'admission pour aller à l'orchestre symphonique de jeunesse du conservatoire de Zurich. Je dois faire encore beaucoup d'exercices. L'année passée, j'ai participé à un concours international en Italie et j'ai gagné le premier prix. J'ai reçu une grande coupe.

6.

Je fais déjà depuis 5 ans de l'athlétisme dans le club Regensdorf. J'ai choisi ce sport parce que cela m'amuse beaucoup. Aujourd'hui, je l'aime encore comme il y a cinq ans. Ce n'est pas seulement le sport qui me fait plaisir mais aussi les gens au club qui sont très gentils. L'atmosphère est vraiment super. On rigole beaucoup.

Au commencement, j'ai fait tout. Ça veut dire saut en hauteur, saut en longueur, 50 mètres, 1000 mètres, lancement du javelot, lancement du poids et lancement du disque. Mais ma meilleure discipline était toujours la course. C'est pour cela que je me suis spécialisée pour la course. Maintenant, je fais 80 mètres, 500 mètres et 1000 mètres.

A l'entraînement, je cours 14 kilomètres. Je m'entraîne trois fois par semaine. Le lundi, le mercredi et le samedi. Et quelquefois le dimanche. L'entraînement que j'ai maintenant est très dur. J'ai un plan pour savoir chaque fois ce qui m'attend. Mais mon journal d'entraînement est encore plus important. Je note ce que j'ai entraîné [sic] et comment je me sentais. Quelquefois je me sens très bien, fort et légère. Mais quelquefois mes jambes sont lourdes et

je me sens fatiguée. Si un concours ne marche pas bien, j'étude [sic] mon journal pour trouver la raison.

J'aime les concours et j'en fais beaucoup. Surtout en été. Il y a des relais et des disciplines où on court pour soi-même. Mes records sont: pour 1000 mètres 3 minutes 16 secondes, pour 60 mètres 8 secondes 43, pour 80 mètres à peu près 11 secondes. Ce n'est pas mauvais, mais ce ne sont pas des temps maximaux. Mais pour moi, c'est important que j'aime mon sport. Je ne dois pas gagner toujours.

Une fois par an, on fait un camp. L'année dernière, nous étions à Innsbruck, en Autriche. Et cette année nous irons en Italie au Toscana. On va faire de l'athlétisme, de la bicyclette et nager à la mer.

Ce sport n'est pas cher. Je paie 50 francs par an et on n'a pas besoin des habits spéciaux. La seule chose sont les chaussures à clou.

7.

Ma soeur et moi, nous avons deux cochons d'Inde à la maison. Le mien est brune [sic] et a un poil touffu. Il s'appelle Mina. Le cochon d'Inde de ma soeur est gris et a un ventre blanc. Il s'appelle Speedy. Les deux sont féminines. A la maison, nous avons un vivarium. C'est une cage transparente. Il est long de 1 mètre et 60 centimètres. Mon cochon d'Inde pèse un kilo et mesure 28 centimètres. J'ai reçu mon cochon d'Inde de chez ma cousine. Elle a beaucoup de cochons d'Inde. Nos cochons d'Inde adorent des salades, des concombres et des foin. Ils aiment aussi des pommes et des carottes. Le matin et le soir, je leur donne des légumes et des fruits. Il sont toujours des céréales et des foin. Les cochons d'Inde boivent d'eau. Les miens boivent beaucoup d'eau. Dans la cage, ils ont une pierre salée. Tous les mois, je dois nettoyer toute la cage. Ça dure environ une heure. Le week-end, je nettoie que la moitié (sic) de la cage. Ça dure 15 minutes. Tous les ans, je vais à la vétérinaire (sic), madame Beltrac, pour contrôler les dents, les oreilles, les yeux et les griffes. Quelques fois, elle coupe les griffes. L'année passée, le mien eut une infection à l'oeil. La semaine passée, le cochon d'Inde de ma soeur eut une opération au ventre. Pendant la nuit, nos cochons d'Inde bataillent parce qu'ils sont réveillés toute la nuit. Souvent, ils bataillent à pleine lune. Puis, je ne peux pas dormir.

8.

La musique

Mon grand hobby est la musique. J'aime mieux la musique hip-hop. Je fais la musique avec un sampler et l'ordinateur. Je travaille avec Q-Base, VSD et Reason. Ce sont programmes d'ordinateur pour musique. Je suis aussi DJ et je joue aussi guitare. Comme ça, je travaille:

d'abord, j'importe de sampler de drum dans le sampler. Le sampler, je fais avec un machine de drum. Puis, j'importe le sampler de basse et les autres dans le sampler. Le voix, j'enregistre de un disque et je la mets dans le Q-Base. Le mélodie, je fais avec Reason. C'est un synthecycer de logiciel. Je passe le morceau de musique et j'enregistre le morceau pour morceau dans le Q-Base. D'abord, le mélodie. Puis, le basse et le simple spécial. Puis le drum et ou les voix. Puis, je l'assemble et j'arrange les irrégularités. Voilà, le truck est fini. Mais il est d'abord dans l'ordinateur. Il n'est pas encore sur CD. Ça, je fais avec un graveur de CD. Je fais musique parce que la est passionnant. La musique est super.

9.

Faire de l'aviron

Ma conférence est sur faire de l'aviron, en allemand "der Rudersport".

Je fais de l'aviron dans un club. Il s'appelle GC Rudersektion. Le club a été fondé en 1904. Il est très curieux. GC a mille et mille fois suisse champions. Xeno Müller est aussi dans le club. Il attrappe l'or aux Jeux Olympiques à Atlanta au 1994 et l'argent à Sydney.

Dans le club, il y a aussi 350 membres. GCZ a aussi un entraîneur. Il s'appelle Mac Trapper. Il était le chef des Jeux Olympiques sur faire de l'aviron. Le club a encore 5 des records mondiales.

Faire de l'aviron en général:

Faire de l'aviron est tout le monde réponde [sic]. On fait des régattes où les sportifs se mesurent. Les champions s'entraînent jusque à dix fois dans une semaine. Moi, je m'entraîne jusqu'à 4 fois dans une semaine. Un canoë pour faire de l'aviron est très couteux. Et ça, c'est les prix des canoës.

Faire de l'aviron est très fatigant. Mais il est pas trop difficile. Simple, qu'observe la cadence est pas trop simple.

Un bateau pour une personne: il y a deux rames, il y a deux barres et il y a une siège roulante. Faire de l'aviron peut très beau être comme les photos montrent. Ça, c'est une photo d'entraîneur roulement dans un raising dans Italie. Et ça, c'est photo de régatte.

10.

Des BD

Dans mon temps libre, je lis souvent des BD parce que j'aime beaucoup les dessins et les histoires sont très intéressants. Mes BD préférées sont Dragon Ball, Dragon Ball Z, Bloody Circus, One Piece. Ce sont tout des BD japonais. On dit mangas. On lit ces de la fin au début.

Alors, ce sont des BD. Regarde, ce sont beaucoup:

Il n'est pas un homme. C'est un extra-terrestre. Sans beaucoup peut se battre super.

Après un combat, il fait le idiot.

Alors, c'est la deuxième folie, c'est Bigulo. En français, il s'appelle "Satan petit coeur".

Il est aussi un extra-terrestre et il peut se battre aussi bien.

La troisième folie, c'est Miraki. Il est très intelligent, mais il se comporte stupide.

Alors, ce sont des BD en allemand. Je n'ai pas des BD en français. C'est un BD du Dragon Bull.

Est-ce que vous avez une question?

11.

Je surfe souvent sur l'internet. C'est devenu un vrai hobby. Je fais déjà ma homepage. On peut faire presque tout. On peut trouver informations et nouvelles. On trouve le résultat de sport, le programme de cinéma, et on trouve aussi les horaires du train, du bus et d'avion. On peut jouer jeux. Au lieu le système du poste vieux et long on a un message électrique. Avec le message électrique arrive la nouvelle après une minute.

J'ai déjà trois adresses du message électrique. Le message électrique est gratuit. J'écris mes amis avec le message électrique. J'envoie aussi les images, les films et musique.

J'ai pu déjà trouver des bons choses pour l'école. Par exemple, j'ai trouvé (sic) des images pour l'histoire et la géographie, j'ai trouvé (sic) informations pour l'allemand. On peut aussi faire de la conversation avec tout le monde. S'appelle chat. Mais c'est bête. C'est important qu'on n'est pas trop long dans l'internet parce que ça coûte et on ne fait pas des autres choses. Par exemple du sport et du devoir.

12.

Mon exposé est de mon loisir, le badminton.

Je joue maintenant depuis quelques ans dans le badminton-club de Zollikon. Le training est toujours le mercredi, jeudi et vendredi soir.

Badminton est beaucoup plus difficile que beaucoup de personnes croient. On a besoin d'une bonne condition et d'une très vite réaction. Quand on le joue vrai, il est très fatiguant. Quand deux joueurs de la même force jouent au l'envers, le match pourrait durer très longtemps.

Il y a des différentes équipes et il y a des différents groupes. La dernière saison j'ai joué chez les Junior CTV dans le Interclub. Nous sommes le seul interclub qui compte autant de jeunes. Dans les autres clubs de joueurs ont tous déjà passé 20 ans. Ça serait très difficile pour moi parce que les adultes ont un peu plus de force que moi et sont plus grands que moi.

Cette année, notre club a la première fois pris la part. On est devenu cinquièmes dans un tournoi de cette groupe. C'est mieux que nous avons attendu.

2. Deuxième expérience

2.1. Questionnaires

2.1.1. Questionnaire n°1

Angaben zur Person:

☐ weiblich

☐ männlich

Alter: _____

**Wie gerne hattest du in der Primarschule in der 6. Klasse folgende Fächer?
Kreuze pro Fach eine Antwort an und mache kein Kreuz auf Mittellinien.**

	sehr gerne	gerne	teils-teils	eher ungern	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
Zeichnen						
Mathematik						
Sport						
Französisch						
Heimat-und Lebenskunde						
Werken						
Deutsch						
Musik, Singen						
Handarbeit						

Das habe ich in der Primarschule durchgenommen:

☐ Das ganze Buch Envol 5 (5.Klasse)

☐ Das ganze Buch Envol 6 (6.Klasse)

☐ Nicht das ganze Buch Envol 5, sondern _____

☐ Nicht das ganze Buch Envol 6, sondern _____

☐ Ich habe mit einem anderen Buch gearbeitet, nämlich: _____

Hast du in der Primarschule schon mit Modulen (=Heften zu einem Thema) gearbeitet?

☐ Ja, mit dem Heft „La météo“ (= Das Wetter)

☐ Ja, mit dem Heft „Un camp de classe“ (= Ein Klassenlager vorbereiten)

Wenn du mit einem solchen Heft gearbeitet hast, so beantworte die Frage:

Ich habe damit gearbeitet:

☐ sehr gerne ☐ gerne ☐ teils-teils ☐ eher ungern ☐ gar nicht gern ☐ weiss nicht

Das habe ich im Französischunterricht an der Primarschule gerne gemacht:

Das habe ich im Französischunterricht an der Primarschule nicht gerne gemacht:

Das erwarte ich vom Französischunterricht an der Hohen Promenade:

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

Kreuze eine Antwort an. Achtung: Setze keine Kreuze auf Mittellinien!

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
1. Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.						
2. Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.						
3. Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.						
4. Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.						
5. Die französische Sprache gefällt mir.						
6. Ich lese gerne französische Texte.						
7. Ich bin mit meinen Leistungen im Französisch an der Primarschule zufrieden.						
8. Die französische Sprache liegt mir.						
9. Ich finde die französische Sprache schwierig.						
10. Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.						
11. 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.						

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

**Die Daten werden anonym behandelt
und zu Studienzwecken verwendet.**

2.1.2. Questionnaire n°2

Angaben zur Person:

☐ weiblich

☐ männlich

Alter: _____

1. Wie gerne hast du folgende Fächer?

	sehr gerne	gerne	teils-teils	eher ungerne	gar nicht gern	Kann ich nicht sagen
Bildnerisches Gestalten						
Biologie						
Deutsch						
Französisch						
Geschichte						
Englisch						
Musik						
Latein						
Sport						
Mathematik						

2. Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils-teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
1. Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.						
2. Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.						
3. Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.						
4. Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.						
5. Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.						
6. Die französische Sprache gefällt mir.						
7. Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.						
8. Die französische Sprache liegt mir.						
9. Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.						

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
10. Ich finde die französische Sprache schwierig.						
11. Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.						
12. 4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.						
13. Ich profitiere von den Französischlektionen.						
14. Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett.						
15. Ich arbeite gerne mit dem Buch <i>Envol</i> .						
16. Ich arbeite gerne mit den Modulen.						
17. Die Französischlektionen sind interessant.						
18. Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin / einen andern Französischlehrer.						

Feedback zur Arbeit im Französischunterricht

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Immer	Häufig	Ab und zu	Selten	Nie	Kann ich nicht sagen
1. Ich freue mich auf die Französischstunden.						
2. Ich fühle mich während der Französischlektionen orientierungslos						
3. Bei Problemen oder Fragen frage ich einen Kollegen/ eine Kollegin						
4. Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll.						
5. Die Lehrerin / Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich.						
6. Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher.						
7. Die Französischstunden machen Spass. .						
8. Mein Kollege /Meine Kollegen können mir bei Problemen und Fragen helfen.						
9. Ich bräuchte im Französischunterricht mehr Hilfe und Unterstützung.						
10. Bei Problemen und Fragen frage ich die Lehrerin / den Lehrer.						

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

**Die Daten werden anonym behandelt
und zu Studienzwecken verwendet.**

2.1.3. Questionnaire n°3: classe pilote, fin du premier semestre

Feedback zur Arbeit im Französischunterricht

1. Angaben zu den Hausaufgaben

Wie lange hast du auf heute Hausaufgaben fürs Französisch gemacht?

Wie lange machst du in etwa Hausaufgaben, wenn du sie dir selbst gibst?

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
1. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich sie lieber.						
2. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt.						
3. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt.						
4. Ich gebe mir gerne selbst Hausaufgaben.						
5. Ich weiss manchmal nicht, was ich mir für Hausaufgaben geben soll.						
6. Ich möchte, dass Frau Lang uns immer die Hausaufgaben gibt.						
7. Ich möchte mir auch im nächsten Semester selbst Hausaufgaben geben.						
8. Ich fühle mich wohler, wenn uns Frau Lang die Hausaufgaben gibt.						

2. Angaben zum Vokabularlernen

Kreuze bitte an, was für dich zutrifftS:

Ich arbeite ☐ sehr gerne **mit dem Vocabulaire personnel**
☐ gerne
☐ mal gerne, mal ungerne
☐ nicht gerne
☐ überhaupt nicht gerne

Die Wörter aus dem Vocabulaire personnel kann ich besser behalten als die Wörter im Buch.

☐ Trifft sehr zu ☐ Trifft zu ☐ Teils-teils ☐ Trifft nicht zu ☐ Trifft gar nicht zu
☐ Kann ich nicht sagen

3. Angaben zur selbständigen Arbeit mit den Modulen und den Ordnern

Kreuze bitte an, was für dich zutrifftS:

Ich arbeite ☐ sehr gerne **mit den Modulen.**
☐ gerne
☐ mal gerne, mal ungerne
☐ nicht gerne
☐ überhaupt nicht gerne

Die Module sind

☐ sehr interessant ☐ interessant ☐ so mittel ☐ eher langweilig ☐ langweilig

Ich profitiere von der selbständigen Arbeit

☐ sehr viel ☐ viel ☐ mal viel, mal wenig ☐ wenig ☐ gar nichts

Wenn wir selbständig arbeiten, weiss ich nicht, was ich machen solE:

☐ immer ☐ häufig ☐ ab und zu ☐ selten ☐ nie

Wenn wir selbständig arbeiten, haben Sie zu wenig Zeit für mich:

☐ immer ☐ häufig ☐ ab und zu ☐ selten ☐ nie

Für mich ist das Wichtigste, das ich gelernt habe:

Was fandest du gut?

Was fandest du weniger oder gar nicht gut?

Das wollte ich noch sagen:

2.1.4. Questionnaire n°3: classe de contrôle, fin du premier semestre

Feedback zur Arbeit im Französischunterricht

Kreuze bitte an, was für dich zutrifftS:

1. Angaben zu den Hausaufgaben

Ich mache die Hausaufgaben für den FranzösischunterrichtS:

- ☐ immer vollständig
- ☐ manchmal nicht ganz vollständig
- ☐ manchmal nicht
- ☐ nie

2. Angaben zum Vokabularlernen

- Ich arbeite** ☐ sehr gerne **mit dem Vocabulaire personnel**
☐ gerne
☐ mal gerne, mal ungerne
☐ nicht gerne
☐ überhaupt nicht gerne

Die Wörter aus dem Vocabulaire personnel kann ich besser behalten als die Wörter im Buch.

- ☐ Trifft sehr zu ☐ Trifft zu ☐ Teils-teils ☐ Trifft nicht zu ☐ Trifft gar nicht zu
☐ Kann ich nicht sagen

3. Angaben zur selbständigen Arbeit mit den Modulen

- Ich arbeite** ☐ sehr gerne **mit den Modulen.**
☐ gerne
☐ mal gerne, mal ungerne
☐ nicht gerne
☐ überhaupt nicht gerne

Die Module sind

- ☐ sehr interessant ☐ interessant ☐ so mittel ☐ eher langweilig ☐ langweilig

Ich profitiere von der Arbeit mit den Modulen

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ mal viel, mal wenig ☐ wenig ☐ gar nichts

Ich möchte mehr mit den Modulen arbeiten

- ☐ ungedingt ☐ eher ja ☐ ab und zu ☐ eher nein ☐ nein

Für mich ist das Wichtigste, das ich gelernt habe:

Was fandest du gut?

Was fandest du weniger oder gar nicht gut?

Das wollte ich noch sagen:

2.1.5. Questionnaire n°3: classe pilote, fin du deuxième semestre

Feedback zur Arbeit im Französischunterricht

1. Angaben zu den Hausaufgaben

Wie lange hast du auf heute Hausaufgaben fürs Französisch gemacht?

Wie lange machst du in etwa Hausaufgaben, wenn du sie dir selbst gibst?

Ich mache die selbst gegebenen Hausaufgaben für den Französischunterricht:

- ☐ immer vollständig
- ☐ manchmal nicht ganz vollständig
- ☐ manchmal nicht
- ☐ häufig nicht

Ich mache die von Frau Lang gegebenen Hausaufgaben für den Französischunterricht:

- ☐ immer vollständig
- ☐ manchmal nicht ganz vollständig
- ☐ manchmal nicht
- ☐ häufig nicht

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Teils -teils	Trifft nicht zu	Trifft gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
1. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich sie lieber.						
2. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt.						
3. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt.						
4. Ich gebe mir gerne selbst Hausaufgaben.						
5. Ich weiss manchmal nicht, was ich mir für Hausaufgaben geben soll.						
6. Ich möchte, dass Frau Lang uns immer die Hausaufgaben gibt.						
7. Ich möchte mir auch im nächsten Semester selbst Hausaufgaben geben.						
8. Ich fühle mich wohler, wenn uns Frau Lang die Hausaufgaben gibt.						

2. Angaben zur selbständigen Arbeit

Ich profitiere von der selbständigen Arbeit

☐ sehr viel ☐ viel ☐ mal viel, mal wenig ☐ wenig ☐ gar nichts

Wenn wir selbständig arbeiten, weiss ich nicht, was ich machen soll:

☐ immer ☐ häufig ☐ ab und zu ☐ selten ☐ nie

Wenn wir selbständig arbeiten, haben Sie zu wenig Zeit für mich:

☐ immer ☐ häufig ☐ ab und zu ☐ selten ☐ nie

Für mich ist das Wichtigste, das ich in diesem Jahr gelernt habe:

Was fandest du gut?

Was fandest du weniger oder gar nicht gut?

Das wollte ich noch sagen:

2.1.6. Questionnaire n°3: classe de contrôle, fin du deuxième semestre

Feedback zur Arbeit im Französischunterricht

1. Angaben zu den Hausaufgaben

Wie lange hast du auf letzten Mittwoch Hausaufgaben fürs Französisch gemacht?

Wie lange machst du im Schnitt in etwa Hausaufgaben für eine Lektion Französisch?

Ich mache die Hausaufgaben für den Französischunterricht:

- ☐ immer vollständig
- ☐ manchmal nicht ganz vollständig
- ☐ manchmal nicht
- ☐ häufig nicht

Für mich ist das Wichtigste, das ich in diesem Jahr gelernt habe:

Was fandest du gut?

Was fandest du weniger oder gar nicht gut?

Das wollte ich noch sagen:

2.1.7. Questionnaire sur le journal de bord

Kleiner Fragebogen

Angaben zur Person:

☐ weiblich

☐ männlich

Alter: _____

Wie arbeitest du gerne im Fach Französisch?

	sehr gerne	gerne	teils- teils	eher ungern	gar nicht gern	kann ich nicht sagen
1. Die ganze Klasse arbeitet zusammen. Die Lehrerin leitet die Arbeit und ruft die Schüler auf.						
2. Wir arbeiten in Gruppen.						
3. Ich arbeite mit einem Partner.						
4. Ich arbeite alleine.						

Angaben zur Arbeit über die gesprochene und die geschriebene Sprache (Lernjournal)

1. Ich habe diese Arbeit ☐ sehr gerne gemacht.

☐ gerne

☐ teils-teils

☐ eher ungern

☐ gar nicht gern

☐ kann ich nicht sage

2. Ich hätte gerne ☐ noch länger so gearbeitet

☐ genau so lange wie wir es taten gearbeitet.

☐ weniger lange so gearbeitet.

3. Ich möchte ☐ wieder einmal so arbeiten.

☐ nicht mehr so arbeiten

☐ Ich weiss es nicht.

4. Das möchte ich noch sagen:

2.1.8. Questionnaire sur le travail autonome sur l'unité 7 d'envol 7

Auskunft zur Arbeit über die Unité 7

1. Gib einen Kommentar zu dieser Arbeit ab.
Wie fandest du die Arbeitsweise?

2. Was hast du während dieser Arbeit gelernt?

3. Bist du mit deiner Arbeit während der Stunden zufrieden?
Warum? Warum nicht?

4. Hast du dich während der Arbeit mehr konzentriert als sonst? War das Arbeiten anstrengender oder intensiver?

5. Hast du im Vergleich zu vorher mehr oder weniger Aufgaben gemacht?
Wie viel mehr oder weniger?

6. Hattest du vor oder während der Arbeit einmal das Gefühl: Das schaffe ich nie! ?
Hast du dich gestresst oder unsicher gefühlt? Erzähle!

7. Das war mein grösstes Problem:

8. Gib mit einer Zahl an, wie gerne du so gearbeitet hast.
0 = überhaupt nicht gerne
10 = sehr gerne

9. Hättest du die Lektion 7 lieber unter der Regie von Frau Lang durchgearbeitet?
Warum? Warum nicht?

10. Wie schwer fandest du die Prüfung zur Lektion 7?

11. Du hast die Wahl zwischen verschiedenen Arbeitsformen.
Unterstreiche bei a) und b) die Arbeitsform, die du bevorzugst:

a) Ich möchte die Lektion 8
selbständig /
in der Klasse mit Frau Lang bearbeiten

b) Ich möchte die Lektion 8 selbständig /
mal alleine mal in der Klasse mit Frau Lang /
in der Klasse mit Frau Lang bearbeiten

12. Das wollte ich noch sagen:

2.2. Popularité des différentes matières dans les deux classes

2.2.1. Début du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
matière	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Zeichnen	27	3.81	1.15	27	3.63	0.97	0.642 (52)	0.52
Mathematik	27	4.15	0.77	27	3.93	0.92	0.97 (52)	0.34
Sport	27	4.19	1	27	3.96	1.02	0.81 (52)	0.42
Französisch	27	3.15	1.03	25	3.36	1.04	- 0.74 (50)	0.46
Heimat	27	3.74	0.86	26	3.5	0.91	0.99 (51)	0.33
Werken	27	3.74	1.2	27	3.74	1.13	0.00 (52)	1
Deutsch	27	4.04	0.71	25	3.8	1.12	0.921 (50)	0.36
Musik	27	3.85	1.1	26	3.27	1.19	1.86 (51)	0.069
Handarbeit	27	3.33	1.39	27	3.26	1.35	0.2 (52)	0.84

2.2.2. Fin du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
Matière	N	moyenne	SD	N	moyenne	SD	t (df)	p
Zeichnen	23	4.09	0.79	20	3.75	1.02	1.22 (41)	0.23
Biologie	23	4.04	0.93	20	3.55	1.05	1.64 (41)	0.11
Deutsch	23	3.35	0.775	20	3.6	1.05	- 0.91 (41)	0.37
Französisch	23	3.57	1.16	20	3.55	1.36	0.04 (41)	0.97
Geschichte	23	3.48	1.08	20	2.7	1.13	2.31 (41)	0.026
Englisch	23	3.7	0.82	20	3.9	0.85	- 0.80 (41)	0.43
Musik	23	3.96	0.98	20	4.35	0.67	- 1.52 (41)	0.14
Latein	23	3.83	0.94	20	3.75	0.79	0.29 (41)	0.78
Sport	23	4.7	0.56	20	4.2	0.89	2.21 (41)	0.033
Mathematik	23	3.78	0.9	19	3.21	0.92	2.03 (40)	0.049

2.2.3. Fin du deuxième semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
matière	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Zeichnen	22	4.05	0.95	22	3.73	1.16	0.99 (42)	0.33
Biologie	23	4.09	0.67	22	3.41	1.01	2.67 (43)	0.011
Deutsch	23	3.96	0.71	22	3.09	1.02	3.325 (43)	0.002
Französisch	23	3.43	1.04	22	2.86	1.52	1.48 (43)	0.15
Geschichte	23	3.38	0.95	22	2.36	1.26	3.37 (43)	0.002
Englisch	22	3.32	0.89	22	4.09	1.07	- 2.61 (42)	0.013
Musik	23	3.96	0.88	22	4.14	0.94	- 0.66 (43)	0.51
Latein	23	3.43	0.9	22	2.91	0.92	1.94 (43)	0.059
Sport	23	4.74	0.54	22	4.05	1.17	2.56 (43)	0.014
Mathematik	23	3.7	0.7	22	3.18	1.14	1.83 (43)	0.074

2.3. La motivation des élèves

2.3.1. Début du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	26	4	1.02	25	3.96	0.61	0.17 (49)	0.87
Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	26	3.88	0.99	27	3.56	1.12	1.13 (51)	0.26
Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	27	3.59	0.97	26	3.31	0.84	1.14 (51)	0.26
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	26	4.15	0.78	27	4.07	0.62	0.41 (51)	0.68
Die französische Sprache gefällt mir.	27	3.59	0.93	27	3.56	1.01	0.14 (52)	0.89
Ich lese gerne französische Texte.	26	3.04	1.11	26	3.31	0.93	0.95 (50)	0.35
Ich bin mit meinen Leistungen im Französisch an der Primarschule zufrieden.	26	3.73	0.87	27	3.89	0.85	0.67 (51)	0.51
Die französische Sprache liegt mir.	24	3.17	0.87	27	3.67	0.96	- 1.94 (49)	0.058
Ich finde die französische Sprache schwierig.	24	3.17	0.82	27	2.7	0.91	1.90 (49)	0.063
Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	27	3.37	0.93	24	3.5	0.98	- 0.49 (49)	0.63
4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	23	3.48	1.04	26	3.65	1.47	- 0.48 (47)	0.64

2.3.2. Fin du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	23	3.57	0.73	20	3.45	1.1	0.41 (41)	0.68
Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	22	3.95	0.9	20	3.6	0.082	1.33 (40)	0.19
Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	23	2.96	1.02	20	2.95	1.5	0.02 (41)	0.99
Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	23	3.74	0.86	20	3.1	1.17	2.06 (41)	0.046
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	22	4.09	0.68	20	3.5	1.1	2.11 (40)	0.041
Die französische Sprache gefällt mir.	22	3.73	0.88	20	3	1.49	1.95 (40)	0.058
Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.	23	3.78	0.8	20	3.65	0.99	0.49 (41)	0.63
Die französische Sprache liegt mir.	23	3.65	0.83	20	3.45	1.28	0.62 (41)	0.54
Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	22	3.09	0.97	20	2.85	1.23	0.71 (40)	0.48
Ich finde die französische Sprache schwierig.	23	3.04	1.11	20	2.9	1.12	0.42 (41)	0.68
Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	23	3.39	0.72	20	3.4	1.05	- 0.03 (41)	0.99
4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	22	2.77	1.45	19	3.58	1.71	1.64 (39)	0.11
Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett.	23	4.09	0.9	20	3.85	1.27	0.71 (41)	0.48
Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/ einen andern Französischlehrer.	20	1.9	1.12	19	1.63	1.12	0.75 (37)	0.46

2.3.3. Fin du deuxième semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Es ist wichtig für später, dass ich in der Schule so viel Französisch wie möglich lerne.	23	3.26	1.14	22	3.14	1.17	0.36 (43)	0.72
Es ist für mich wichtig, im Fach Französisch gute Noten zu haben.	23	3.65	0.65	22	3.09	1.23	1.93 (43)	0.061
Ich brauche Französisch, um mich ausserhalb der Schule (zum Beispiel in den Ferien) mit fremdsprachigen Personen unterhalten zu können.	22	3.32	1.09	21	2.9	1.45	1.06 (41)	0.29
Ich spreche gerne französische Wörter und Sätze aus.	23	3.26	0.86	22	2.91	1.63	0.91 (43)	0.37
Es ist wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.	23	4.3	0.64	21	3.62	1.36	2.17 (42)	0.035
Die französische Sprache gefällt mir.	22	3.64	1.09	21	2.71	1.59	2.23 (41)	0.031
Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.	23	3.65	0.89	22	3.45	1.1	0.67 (43)	0.51
Die französische Sprache liegt mir.	22	3.59	0.73	22	3.09	1.38	1.50 (42)	0.14
Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.	23	2.7	0.93	22	2.14	0.99	1.96 (43)	0.057
Ich finde die französische Sprache schwierig.	23	3.09	1.04	22	3.05	1.17	0.13 (43)	0.9
Französischkenntnisse sind für alle Leute wichtig.	23	3.04	0.98	22	2.82	1.22	0.69 (43)	0.5
4 Stunden Englisch und 2 Stunden Französisch pro Woche wären mir lieber als 2 Stunden Englisch und 4 Stunden Französisch.	21	3.1	1.3	22	3.64	1.56	- 1.23 (41)	0.23
Meine Französischlehrerin / mein Französischlehrer ist nett.	22	4.14	0.64	2	3.09	1.45	3.1 (42)	0.003
Ich hätte lieber eine andere Französischlehrerin/ einen andern Französischlehrer.	18	2	1.03	21	3.14	1.42	- 2.83 (37)	0.008

2.4. Sentiment d'insécurité ou de désorientation

2.4.1. Fin du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Ich fühle mich während der Französischlektionen orientierungslos.	23	1.96	0.71	20	2	0.86	- 0.18 (41)	0.86
Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll.	20	1.9	0.85	19	2.21	0.98	- 1.06 (37)	0.3
Die Lehrerin / Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich.	21	1.48	0.51	20	2.05	1.15	- 2.05 (26.012)	0.050
Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher.	22	2.18	0.85	20	2.15	1.04	0.11 (40)	0.91
Ich bräuchte im Französischunterricht mehr Hilfe und Unterstützung.	23	1.96	0.93	20	2.05	1.05	- 0.31 (41)	0.76

2.4.2. Fin du deuxième semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Ich fühle mich während der Französischlektionen orientierungslos.	23	2.09	0.79	22	2.68	1.21	- 1.96 (43)	0.057
Ich weiss nicht, was ich als nächstes tun soll.	22	2.09	1.07	21	2.86	1.24	- 2.18 (41)	0.035
Die Lehrerin / Der Lehrer kümmert sich zu wenig um mich.	22	1.82	0.8	22	2.59	1.44	- 2.21 (42)	0.033
Ich fühle mich in den Französischlektionen unsicher.	23	2.04	0.71	22	2.64	1.22	- 2.01 (43)	0.051
Ich bräuchte im Französischunterricht mehr Hilfe und Unterstützung.	22	2	0.62	21	2.52	1.21	- 1.8 (41)	0.079

2.5. La collaboration et la recherche d'aide auprès de l'enseignante

2.5.1. Fin du premier semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Bei Problemen oder Fragen frage ich einen Kollegen / eine Kollegin.	23	3.35	1.15	20	3.85	0.99	- 1.52 (41)	0.14
Mein Kollege / Meine Kollegen können mir bei Problemen und Fragen helfen.	23	3.26	1.01	20	3.9	0.79	- 2.29 (41)	0.027
Bei Problemen und Fragen frage ich die Lehrerin / den Lehrer.	22	3.91	0.81	20	3.7	0.87	0.81 (40)	0.42

2.5.2. Fin du deuxième semestre

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
Bei Problemen oder Fragen frage ich einen Kollegen / eine Kollegin.	23	3.3	0.7	21	4.05	0.81	- 3.27 (42)	0.002
Mein Kollege / Meine Kollegen können mir bei Problemen und Fragen helfen.	23	3.83	0.65	22	3.73	0.94	0.41 (43)	0.68
Bei Problemen und Fragen frage ich die Lehrerin / den Lehrer.	22	3.59	0.73	22	2.86	0.99	2.77 (42)	0.008

2.6. Attitude, temps de travail, motivation et sentiment d'insécurité en ce qui concerne les devoirs auto-imposés.

2.6.1. Fin du premier semestre

Les réponses ont été données par les 23 élèves de la classe pilote à la fin du premier semestre, dans le questionnaire n° 3. La moyenne pour chaque affirmation est indiquée en gras derrière l'affirmation en question.

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu 5	Trifft zu 4	Teils -teils 3	Trifft nicht zu 2	Trifft gar nicht zu 1	Kann ich nicht sagen
1. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich sie lieber. 3.48	5	5	10	2	1	
2. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt. 2.7	1	4	9	5	4	
3. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt. 2.91	1	4	12	4	2	
4. Ich gebe mir gerne selbst Hausaufgaben. 3.57	5	7	7 ³²⁰	4		
5. Ich weiss manchmal nicht, was ich mir für Hausaufgaben geben soll. 3.22	2	5	12	4		
6. Ich möchte, dass Frau Lang uns immer die Hausaufgaben gibt. 2.43	1	4	3	11	4	
7. Ich möchte mir auch im nächsten Semester selbst Hausaufgaben geben. 3.74	4	11	6 ³²¹	2		
8. Ich fühle mich wohler, wenn uns Frau Lang die Hausaufgaben gibt. 3	3	3	9	7	1	

³²⁰ Aber gut daran ist dann nur, dass ich sie nicht immer ganz genau mache!

³²¹ Ich möchte im nächsten Semester Hausaufgaben selber geben, aber nicht so oft wie in diesem Semester.

2.6.2. Fin du deuxième semestre

Les réponses ont été données par les 23 élèves de la classe pilote à la fin du deuxième semestre, dans le questionnaire n° 3. La moyenne pour chaque affirmation est indiquée en gras derrière l'affirmation en question.

Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	Trifft sehr zu 5	Trifft zu 4	Teils -teils 3	Trifft nicht zu 2	Trifft gar nicht zu 1	Kann ich nicht sagen
1. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich sie lieber. 3.04	4	4	9	2	3	1
2. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, mache ich länger Hausaufgaben, als wenn sie mir Frau Lang gibt. 2.83	2	4	8	6	3	
3. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr, als wenn sie Frau Lang gibt. 2.70		4	11	5	3	
4. Ich gebe mir gerne selbst Hausaufgaben. 3.30	1	9	10	2	1	
5. Ich weiss manchmal nicht, was ich mir für Hausaufgaben geben soll. 3.22	1	9	7	6		
6. Ich möchte, dass Frau Lang uns immer die Hausaufgaben gibt. 2.14	1		6	9	6	1
7. Ich möchte mir auch im nächsten Semester selbst Hausaufgaben geben. 3.35	2	8	10	2	1	
8. Ich fühle mich wohler, wenn uns Frau Lang die Hausaufgaben gibt. 3.30	1	9	9	4		

2.7. Résultats scolaires

Les tests écrits indiqués étaient entièrement identiques dans les deux classes, à l'exception du test sur l'unité 2, où une activité était différente. Pendant le premier semestre, les élèves ont fait une présentation orale sur leur famille ainsi que tous les tests indiqués jusqu'à l'unité 3, le test sur l'unité 3 y étant inclu. Pendant le deuxième semestre, les élèves ont fait tous les tests écrits à partir du test sur l'unité 4 et une présentation orale sur leurs loisirs.

Les résultats des deux élèves bilingues de la classe pilote ainsi que de l'élève bilingue de la classe de contrôle n'ont pas été pris en compte pour des raisons évidentes. De même, les résultats des élèves qui ont quitté les classes après le temps d'essai de 12 semaines n'ont pas été pris en compte.

	Classe pilote			Classe de contrôle				
Contenu du test	n	moyenne	s	n	moyenne	s	t (df)	p
dossier, partie I	21	5.10	0.76	22	4.89	0.99	0.76 (41)	0.44
dossier, partie II	21	4.82	0.76	22	4.47	0.83	1.46 (41)	0.15
présentation orale: ma famille	21	5.20	0.52	22	4.97	0.72	1.23 (41)	0.23
unité 1	21	5.06	0.70	22	4.47	0.95	2.29 (41)	0.027
unité 2: le passé composé	21	4.77	0.93	22	4.39	0.93	1.36 (41)	0.18
unité 2	21	4.46	0.68	22	4.34	0.91	0.50 (41)	0.62
unité 3	21	4.77	0.63	21	4.17	0.97	2.35 (40)	0.024
unité 4	21	4.66	0.61	21	4.35	0.99	1.26 (40)	0.22
vocabulaire: le corps	20	4.13	1.27	22	4.12	0.90	0.007 (40)	1.00
unité 5	21	4.73	0.75	22	4.27	1.18	1.23 (41)	0.14
unité 6	21	4.56	0.57	22	3.74	1.09	3.08 (41)	0.004
unité 7	21	4.94	0.85	22	3.98	1.42	2.67 (41)	0.011
présentation orale: mon hobby	21	5.38	0.67	22	5.05	0.78	1.51 (41)	0.14

2.8. Niveau de l'interlangue et comportement communicationnel des élèves

2.8.1. Longueur des interviews semi-guidées

Classe pilote

Moyennne : 524 mots

<u>Elève</u>	<u>mots</u>
Georges	930
Tamara	618
Samuel	468
Sonja	450
Kaspar	371
Barbara	307

Classe de contrôle

Moyenne : 864 mots

<u>Elève</u>	<u>mots</u>
Flavia	2163
Brigitte	1014
Rafael	660
Noé	605
Chantal	390
Ivan	353

2.8.2. Longueur des discussions avec un partenaire

Classe pilote

Moyennne par discussion: 311 mots

<u>Elèves</u>	<u>mots</u>
Barbara + Kaspar	500
Kaspar + Georges	471
Samuel + Tamara	419
Barbara + Tamara	404
Sonja + Georges	249
Samuel + Sonja	227
Kaspar + Samuel	200
Manolo + Georges	167
Barbara + Sonja	161

Classe de contrôle

Moyenne par discussion : 512 mots

<u>Elèves</u>	<u>mots</u>
Flavia + Brigitte	844
Rafael + Noé	792
Ivan + Brigitte	707
Rafael + Flavia	608
Chantal + Flavia	521
Chantal + Brigitte	408
Ivan + Rafael	305
Ivan + Noé	249
Chantal + Noé	175

2.8.3. Nombre de mots énoncés par les différents élèves dans les discussions à deux

Classe pilote

Moyennne par élève: 467 mots

<u>Elèves</u>	<u>mots</u>
---------------	-------------

Kaspar	637
--------	-----

Georges	569
---------	-----

Tamara	487
--------	-----

Barbara	428
---------	-----

Samuel	378
--------	-----

Sonja	252
-------	-----

(Manolo	47) ³²²
---------	--------------------

Classe de contrôle

Moyenne par élève : 768 mots

<u>Elèves</u>	<u>mots</u>
---------------	-------------

Flavia	1191
--------	------

Brigitte	1166
----------	------

Rafael	789
--------	-----

Noé	663
-----	-----

Ivan	454
------	-----

Chantal	346
---------	-----

³²² Manolo a remplacé Tamara, qui était malade, dans un dialogue.

2.8.4. Fautes dans les interviews semi-guidées

Classe pilote

Moyenne par élève : 1 faute par 17.5 mots

<u>Elève</u>	<u>faute/mots</u>	<u>mots</u>
Kaspar	1/26.5	371
Sonja	1/22.5	450
Samuel	1/18.0	468
Georges	1/17.5	930
Tamara	1/16.3	618
Barbara	1/15.4	307

Classe de contrôle

Moyenne par élève : 1 faute par 22.8 mots

<u>Elève</u>	<u>faute/mots</u>	<u>mots</u>
Flavia	1/35.5	2163
Chantal	1/27.9	390
Ivan	1/22.1	353
Rafael	1/22.0	660
Brigitte	1/18.1	1014
Noé	1/12.1	605

2.8.5. Fautes dans les discussions avec un partenaire

Classe pilote

Moyenne par élève : 1 faute par 17.4 mots

<u>Elève</u>	<u>faute/mots</u>	<u>mots</u>
Kaspar	1/27.7	637
Manolo ³²³	1/23.5	47
Samuel	1/22.2	378
Tamara	1/16.8	487
Barbara	1/15.3	428
Georges	1/14.2	569
Sonja	1/11.5	252

Classe de contrôle

Moyenne par élève : 1 faute par 17.4 mots

<u>Elève</u>	<u>faute/mots</u>	<u>mots</u>
Chantal	1/31.5	346
Ivan	1/23.9	454
Flavia	1/18.6	1191
Brigitte	1/17.4	1166
Rafael	1/14.1	789
Noé	1/13.8	663

³²³ Manolo a remplacé Tamara, qui était malade, dans un dialogue.

2.8.6. Auto-correction dans les interviews semi-guidées

Classe pilote

Total : 65

Elève	Correction juste	Correction fausse
Tamara	18	-
Georges	10	5
Kaspar	10	-
Sonja	9	-
Samuel	8	-
Barbara	5	-
Total	60	5

Classe de contrôle

Total : 54

Elève	Correction juste	Correction fausse
Brigitte	14	4
Flavia	12	1
Noé	9	1
Rafael	6	2
Chantal	3	-
Ivan	3	-
Total	46	8

Dans la statistique suivante, seulement les corrections justes ont été prises en compte.

	Style	Grammaire							Total
	Mot / Expression	Article	Pronom possessif	Pronoms	Verbe	Accord de l'adjectif	Préposition	Prononciation	
Classe pilote	27 = 45.0%	5 = 8.3%	4 = 6.7%	4 = 6.7%	15 = 25%	1 = 1.7%	3 = 5%	1 = 1.7 %	60
Classe de contrôle	11 = 23.9%	12 = 26.1%	4 = 8.7%	1 = 2.2%	8 = 17.4%	1 = 2.2%	4 = 8.7%	5 = 10.9%	46

2.8.7. Auto-correction dans les discussions avec un partenaire

Classe pilote

Total : 36

Elève	Correction juste	Correction fausse
Barbara	6	6
Georges	6	3
Samuel	6	
Tamara	5	
Sonja	2	1
Kaspar	-	1
Total	25	11

Classe de contrôle

Total : 37

Elève	Correction juste	Correction fausse
Noé	9	3
Flavia	9	2
Rafael	6	1
Brigitte	2	3
Ivan	2	-
Chantal	-	-
Total	28	9

Dans la statistique suivante, seulement les corrections justes ont été prises en compte.

	Style	Grammaire							Total
	Mot / Expression	Article	Pronom possessif	Pronoms	Verbe	Accord de l'adjectif	Préposition	Prononciation	
Classe pilote	10 = 40%	6 = 24%	2 = 8%	-	6 = 24%	-	1 = 4%	-	25
Classe de contrôle	11 = 39.3%	4 = 14.3%	1 = 3.6%	-	8 = 28.5%	-	4 = 14.3%	-	28

2.8.7.1. Auto-correction par mots

Classe pilote

Moyenne par élève :
1 correction par 77.7 mots

<u>Elève</u>	<u>correction/mots</u>
Manolo ³²⁴	-
Kaspar	1/637
Sonja	1/126
Tamara	1/97.4
Samuel	1/63
Georges	1/63.2
Barbara	1/35.7

Classe de contrôle

Moyenne par élève :
1 correction par 124.6 mots

<u>Elève</u>	<u>correction/mots</u>
Chantal	-
Brigitte	1/233.2
Ivan	1/227
Rafael	1/112.7
Flavia	1/108.3
Noé	1/55.3

³²⁴ Manolo a remplacé Tamara, qui était malade, dans un dialogue.

2.9. Gestion des interviews semi-guidées et des discussions à deux

2.9.1. Recours à une stratégie pour surmonter un problème de vocabulaire dans les interviews semi-guidées

Classe pilote

Sonja : 28 fois; 2 stratégies différentes
 Georges : 19 fois; 5 stratégies différentes
 Samuel : 18 fois; 4 stratégies différentes
 Barbara : 8 fois; 2 stratégies différentes
 Tamara : 5 fois; 2 stratégies différentes
 Kaspar : 4 fois; 2 stratégies différentes

Classe de contrôle

Flavia : 20 fois; 4 stratégies différentes
 Chantal : 11 fois; 2 stratégies différentes
 Brigitte : 9 fois; 2 stratégies différentes
 Noé : 8 fois; 1 stratégie
 Ivan : 6 fois; 4 stratégies différentes
 Rafael : 3 fois; 1 stratégie

2.9.2. Recours à une stratégie pour surmonter un problème de vocabulaire dans les discussions à deux

Classe pilote

Samuel : 25 fois ; 4 stratégies différentes
 Georges : 16 fois ; 2 stratégies différentes
 Tamara : 12 fois ; 3 stratégies différentes
 Sonja : 8 fois ; 2 stratégies différentes
 Kaspar : 7 fois ; 2 stratégies différentes
 Barbara : 5 fois ; 1 stratégie

Classe de contrôle

Flavia : 11 fois ; 1 stratégie
 Noé : 7 fois ; 2 stratégies différentes
 Rafael : 6 fois ; 3 stratégies différentes
 Brigitte : 6 fois ; 1 stratégie
 Ivan : 4 fois ; 2 stratégies différentes
 Chantal : 2 fois ; 1 stratégie

Les différentes stratégies utilisées étaient les suivantes :

2.9.3. Négociation et clarification du sens dans les discussions à deux

	B demande en allemand	B demande en français	A traduit en allemand sans que B demande	A le reformule en français	Total
Classe pilote	5 = 35.7%	4 = 28.6%	4 = 28.6%	1 = 7.1%	14
Classe de contrôle	7 = 53.9%	5 = 38.5%	1 = 7.7%	-	13

2.10. Développement du vocabulaire productif des élèves

2.10.1. Test de vocabulaire: Résultats dans les deux classes au début de l'année scolaire

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	sd	n	moyenne	sd	t (df)	p
Toutes les indications	20	71.70 = 100%	22.50	21	89.90 = 100%	22.96	-2.56 (39)	0.014
Sujets n°1-6	20	52.45 = 73.15%	14.26	21	57.95 = 64.46%	17.81	-1.09 (39)	0.28
Sans fautes	20	49.65 = 69.25%	19.68	21	64.71 = 71.98%	18.34	-2.54 (39)	0.015
1 faute d'orthographe	20	10.20 = 14.23%	3.87	21	12.57 = 13.98%	6.91	-1.35 (39)	0.19
2 fautes d'orthographe	20	2.40 = 3.35%	2.26	21	3.14 = 3.49%	3.43	-0.82 (39)	0.42
Fautes de grammaire	20	9.50 = 13.25%	3.40	21	9.48 = 10.55%	3.31	-0.23 (39)	0.98

Classe pilote :

Variance dans toutes les unités indiquées : 38-121

Variance dans les unités notées sans fautes : 19-94

Variance dans les unités notées avec une faute de grammaire : 4-16

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les plus forts : 89.2

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les plus forts : 63.8

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les moins forts : 54.2

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les moins forts : 35.5

Classe de contrôle :

Variance dans toutes les unités indiquées : 54-144

Variance dans les unités notées sans fautes : 34-93

Variance dans les unités notées avec une faute de grammaire : 3-16

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les plus forts : 109.1

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les plus forts : 79.6

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les moins forts : 70.8

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les moins forts : 49.3

2.10.2. Test de vocabulaire: Résultats dans les deux classes à la fin de l'année scolaire

	Classe pilote			Classe de contrôle				
	n	moyenne	sd	n	moyenne	sd	t (df)	p
Toutes les indications	20	136.50 =100%	29.89	21	127.48 =100%	39.06	0.83 (39)	0.41
Sujets n°1-6	20	98.80 =72.38%	22.82	21	98.19 =77.02%	29.43	0.07 (39)	0.94
Sans fautes	20	110.95 =81.28%	26.09	21	99.67 =78.18%	32.55	1.22 (39)	0.23
1 faute d'orthographe	20	14.10 =10.33%	8.38	21	13.71 =10.75%	4.58	0.18 (29.13)	0.86
2 fautes d'orthographe	20	2.05 = 1.50 %	1.70	21	2.38 =1.87%	1.69	-0.63 (39)	0.54
Fautes de grammaire	20	9.40 =6.89%	6.00	21	11.71 =9.19%	5.01	-1.34 (39)	0.19

Classe pilote :

Variance dans toutes les unités indiquées : 67-181

Variance dans les unités notées sans fautes : 45-166

Variance dans les unités notées avec une faute de grammaire : 2-23

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les plus forts : 158.8

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les plus forts : 127.7

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les moins forts : 114.5

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les moins forts : 94.2

Classe de contrôle :

Variance dans toutes les unités indiquées : 62-188

Variance dans les unités notées sans fautes : 46-163

Variance dans les unités notées avec une faute de grammaire : 3-22

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les plus forts : 162.9

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les plus forts : 127.7

Moyenne de toutes les unités notées par les dix élèves les moins forts : 91.9

Moyenne des unités notées sans fautes par les dix élèves les moins forts : 71.8

2.10.3. Développement du vocabulaire dans les deux classes au cours de l'année

Classe pilote

Toutes les unités indiquées:	$F(1.00/19.00) = 85.52$	$p = <0.001$
Champs sémantiques n°1-6:	$F(1.00/19.00) = 121.00$	$p = <0.001$
Unités notées sans fautes:	$F(1.00/19.00) = 104.43$	$p = <0.001$
Unités notées avec une faute d'orthographe:	$F(1.00/19.00) = 4.39$	$p = 0.050$
Unités notées avec deux fautes d'orthographe:	$F(1.00/19.00) = 0.45$	$p = 0.51$
Unités notées avec une faute de grammaire:	$F(1.00/19.00) = 0.005$	$p = 0.95$

Classe de contrôle

Toutes les unités indiquées:	$F(1.00/20.00) = 21.31$	$p = <0.001$
Champs sémantiques n°1-6:	$F(1.00/20.00) = 40.66$	$p = <0.001$
Unités notées sans fautes:	$F(1.00/20.00) = 28.94$	$p = <0.001$
Unités notées avec une faute d'orthographe:	$F(1.00/20.00) = 0.40$	$p = 0.53$
Unités notées avec deux fautes d'orthographe:	$F(1.00/20.00) = 1.36$	$p = 0.26$
Unités notées avec une faute de grammaire:	$F(1.00/20.00) = 3.08$	$p = 0.10$

2.10.4. Développement du vocabulaire de la classe pilote par rapport à la classe de contrôle au cours de l'année

Toutes les unités indiquées:	$F(1.00/39.00) = 6.37$	$p = 0.016$
Champs sémantiques n°1-6:	$F(1.00/39.00) = 0.64$	$p = 0.43$
Unités notées sans fautes:	$F(1.00/39.00) = 8.83$	$p = 0.005$
Unités notées avec une faute d'orthographe:	$F(1.00/39.00) = 1.14$	$p = 0.29$
Unités notées avec deux fautes d'orthographe:	$F(1.00/39.00) = 0.24$	$p = 0.63$
Unités notées avec une faute de grammaire:	$F(1.00/39.00) = 1.46$	$p = 0.23$

2.11. Transcriptions

2.11.1. Conventions de transcription

La transcription a été écrite de manière à être aussi fidèle et lisible que possible. Elle reprend la graphie conventionnelle du français écrit.

Les locuteurs sont désignés par l'initiale de leur prénom, sauf l'enseignante qui est désignée par «E » :

E = enseignante

classe pilote :

classe de contrôle :

K = Kaspar

F = Flavia

G = Georges

Ch = Chantal

Sl = Samuel

I = Ivan

S = Sonja

N = Noé

T = Tamara

R = Rafael

B = Barbara

Br = Brigitte

M = Manolo (Il a remplacé une fois Tamara qui était malade)

[commencement de chevauchement

] fin de chevauchement (il n'a pas toujours été possible de le marquer)

[P] L'initiale d'un des locuteurs entre crochets indique que ses paroles sont entièrement superposées à ceux d'un autre locuteur

= enchaînement rapide des tours de parole

non accentuation d'un mot ou d'une syllabe

jam- rupture dans l'énoncé

+, ++, +++ pause brève, moyenne, longue

? locuteur non identifié

X syllabe inaudible ou incompréhensible

(?) phrase ou tours de parole inaudible ou incompréhensible

(non ?) séquence dont l'interprétation reste incertaine

/ils ont, ils sont/ deux interprétations différentes possibles, séparées par une virgule

<rire> description du comportement non verbal

.hhh inspiration

hhhh expiration

Les signes de ponctuation indiquent l'intonation: le point signale que la voix est baissée, la virgule ainsi que le point d'interrogation signalent que la voix monte. Le point d'interrogation en italique désigne que le locuteur demande de l'aide où une confirmation de la part de son interlocuteur.

2.11.2. Interviews semi-guidées avec 6 élèves de la classe pilote

2.11.2.1. Tamara

Date : mardi, 8 juillet 2003

Temps de parole de Tamara : 6min 52 sec ; débit fluent et rapide

E : Alors on va parler de toi <hhhh>, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. + Alors tout d'abord présente ta famille s'il te plaît.

T : Ehh moi ?

E : Oui, ta famille.

T : Ehhh <.hhh> nous sommes cinq personnes à f- à la maison, mon père, ma mère, ma soeur et mon frère, mon frère s'appelle Denis, ma soeur Kaila, ma mère Ursula et mon père François³²⁵. Mon père est un docteur, ma mère est un + physiothéra+piste et mon ma soeur + va à sixième classe, mon f- mon frère à s- deuxième. Oui. Ähh + mm J'ai une chambre avec ma soeur, + oui mon hobbies³²⁶ ont sont l'athlétisme, ähnm nager, et beaucoup de sports. + Oui

E : Mh. Alors oui tes hobbies. Est-ce que tu peux me raconter encore *plus* sur tes hobbies ?

T : Also was ich genau mache, oder

E : =Oui, quels sont tes hobbies.

T : Ehh je préférer de l'athlétisme, je suis dans un club³²⁷, + j'ai- Le club s'appelle LC Uster, oui je préférer la discipline de ähm longcourir et lance la boule, + oui et j'aime nager dans le lac. ++ Et j'ai aussi ähm joué au computer peut-être äh oh nein quelquefois, + oui /je³²⁸, j'ai/ ähm regarde des emails de mes copines.

E : Oui. Qu'est ce que tu fais pour rester en forme.

T : Ähm je fais beaucoup de sport et je manger ähm pas des sucres mais pas beaucoup de sucre. Oui ++

E : Oui, quels vêtements est-ce que tu aimes porter.

T : Ähm j'aime des jeans³²⁹ et + ouh + des panta- pantalons ähm + courts ? + , courts et de T-Shirts et je n'aime pas des jupes. Eh ja also ja + oui.

E : Oui. Où est-ce que tu achètes tes vêtements.

T : Je³³⁰ achète des vêtements en Globus <rire> en H und M oui et + en Manor et en América.

E : Oui. Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.

T : Ähm j'aime le film Big Daddy parce que il est très + ähm + ouh ++ intéressant et + XX

³²⁵ prononcé comme « Françoise »

³²⁶ Le -s final est prononcé.

³²⁷ prononcé [klub]

³²⁸ prononcé avec e ouvert

³²⁹ prononcé [tʃi :ns]

³³⁰ prononcé avec e ouvert

- ähh ++ lustig <rire> [ähm
 E : [amusant
 T : amusant. Oui.
 E : Alors raconte l'histoire du film s'il te plaît.
 T : + Je ne compris pas.
 E : Qu'est-ce qui s'passe dans le film.
 T : Ahh c'est un garçon qui cherche ähm son frè- ähh son père, et il trouve il ne trouve pas le père, il trouve le copain de de père et + ensem le ensemble nous + amuser et + oui. Et ähm + en fin³³¹ de la film le garçon ähm trouve son père, et le copain de le père est très + est très triste parce que ähm le garçon est comme *son* garçon eh son fils. et oui mais en film d- + en fin de la film ähm le + le copain de le frère de le père est il aussi un père. Il a deux enfants ou *un* enfant. Oui.
 E : Oui, d'accord. Qu'est-ce que tu as fait hier.
 T : Eh, <hhh> können Sie es nochmals sagen.
 E : Oui, qu'est-ce que tu as fait hier.
 T : Hier ?
 E : Oui.
 T : Gestern ?
 E : Oui, c'est ça.
 T : Ah. <rire>. J'ai joué avec ma petite cousine, ähm ++ elle s'appelle Serafina, il a elle a à leur maison parce que la mère a est à l'hospital³³², et oui je joue avec Serafina, je regarde un peu de télé, et je vas au lit très äh trop + früh trop
 E : tôt
 T : trop tôt ?
 E : Oui.
 T : <rire> Oui.
 E : Zu früh, c'est ça ?
 T : Oui.
 E : Oui.
 T : Ja. Ähm hier je suis malade un peu, je ja je suis mal au ventre oui et mal à la tête. Mais après le + midi je su- je ähm + et je vas + oh nein un peu meilleur oui et je reste à l'école. ++ Mmmh.
 E : Oui. Alors on va parler de l'école. Qu'est-ce que tu penses de l'école. Qu'est ce qui est *bien* et qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école.
 T : Pas bien à l'école est le latin. <rire> <hhh> Et je n'aime pas le latin, et bien à l'école est l'allemand, l'anglais, français. Et le sport. Et dessiner. Oui, bien à l'école est aussi ähm notre classe. Oui. +
 E : Comment est-ce que tu viens à l'école.

³³¹ prononcé [fin]

³³² prononcé [ɔspital]

- T : Je viens à l'école avec eh d'abord avec le bus et après avec le train. Et un peu avec le pied. <rire> +
- E : Alors prenons le bus. Qu'est ce qui est *bien* quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- T : Ehh bien de le bus est + il y a beaucoup eh nein on peut assier, + ähh pas bien de le bus est <rire> ähm + il est nein très punktlich ? +
- E : à l'heure. Il est à l'heure.
- T : On doit à l'heure. Et je ne suis pas à l'heure. <rire>
- E : Oui <rire>.
- T : Oui. C'est ne pas bon de le bus. + Ja.
- E : Oui. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- T : Ehh je vais aller en Amérique, avec ma famille, et en Amérique mon³³³ oncle et ma tante vont visiter nous et on va visit- nein nous allons visiter nous, oui, et dans le première semaine je suis allée à la cousine qui est un mois Monat ?
- E : un mois
- T : Nein elle *a* un mois,
- E : Oui,
- T : + et + je suis allée nein je vais aller à mes cousins. Oui. *Et* mes copines sont nein mes copines vont vont aller ? à notre maison. Oui. Je +
- E : Oui. Alors encore une autre question. Imagine que tu as gagné un million au loto.
- T : Ohh. <rire>
- E : Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- T : Ähm. <.hhh> Je + ähm + je construis une nouvelle maison <rire> parce que je ne suis pas + je n- je ne vais pas äh je n'aime pas notre maison maintenant *très*. Ja. Et je³³⁴ aussi ähm donne un peu de monnaie à l'enfant qui n'est pas beaucoup de l'argent. Oui. Et je <hhhh> construis un swimming-pool à notre n- nouvelle maison. Oui. ++
- E : D'accord.

³³³ prononcé sans liaison

³³⁴ prononcé avec e ouvert

2.11.2.2. Georges

Date : 8 juillet 2003

Temps de parole de Georges : 11 min 11 sec ; débit très lent vers la fin

- E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. + Alors présente ta famille s'il te plaît.
- G : Alors ähm j'ai une soeur, ella e de- deux ans, eh et elle a mal au bras parce que elle fall dans le Spielplatz, <rire> et j'ai une s- äh mère äh qui s'appelle Sandra, et un père qui s'appelle Raoul. Ma mère est (rextition ?)-manager dans Pfizer et ma père ähm travaille dans un petit commerce, s'appelle äh Incentif. <.hhh> Ähm j'ai une- j'ai deux grand-pères et tr- deux grand-mères, ähm ils s'appellent ähm Mamama et Papapa Aarau, et Mamama et Papapa Forch <rire>, et Mamama et Papapa Forch ähm + je je ne + je ne sais pas comme + äh quel an /ils sont, ils ont/ et mon ehm mon autre grand-père et grand-mère, tous les mardis ähm aller au + äh allemand? all- nein pour einkaufen ähm pour nein les courses, et j'ai trois tan- antes tantes et trois oncles, un un de mes oncles s'appelle ähm s'appelle Jürg, äh et il est le père de Nathalie ma cousine, äh elle est dans le Hopro dans le dans le zwei f, deux f excuse-moi, et mon autre grand- eh autre tante et oncle sont Claudie et + <rire> c'est Claudie et Peretz, ils sont de la- de deux Américains, <hhhh> ähm d'(Hudson?) dans un Wüste <hhhh>, et + eh j'apprends eh anglais / d'eux³³⁵, de s'/ + de le. <hhhh> <rire> C'est ma famille.
- E : Oui. Quels sont tes hobbies.
- G : Ähm je joue du tennis, ähm un petit football eh soccer, et je joue du computer mais non des jeux³³⁶, ähm je programme des petits jeux also ABXE plus plus, qui eh j'apprends³³⁷ dans l- eh les vacances d'été, + et en Java, c'est une autre langue de programme, ähm une autre³³⁸ hobby loisir ähm est aller dans le lac de Zurich parce que ähm nous habitons ähm à XX et ähm tous les tous les jours äh tous les jours je vais dans le lac. Avec ma eh soeur et + eh avec collègues, + et je fais les eh petits robots³³⁹ qui je eh soude dans un atelier, eh ma + mon collègue possède un petit atelier, et oui ça c'est mon hobby³⁴⁰.
- E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.
- G : Ähm je + nager, ähm je je fais du ski et du snowboard dans le Winter ähm dans ähm l'hiver dans Valbella, tous les tous les ans je vais dans + dans le X Valbella dans Valbella dans Valbella-In c'est une hôtel, et nous also ma soeur et moi faire fais faisons du tric et oui avec le snowboard et le ski. Et je + faire äh le bicyclette, oui + oui
- E : Quels vêtements est-ce que tu aimes porter.

³³⁵ prononcé [døs]

³³⁶ prononcé [zu]

³³⁷ prononcé [apräd]

³³⁸ prononcé avec liaison: [otrənobi]

³³⁹ prononcé [rəbɔt]

³⁴⁰ prononcé [hɔbi]

- G : Tous les <hhhh> <rire> . J'ai- also j'aime les vêtements qui j'aime <rire>. Ähm je n'aime pas ähm spécial ja.
- E : Oui, où est-ce que tu les achètes.
- G : XXX
- E : Où est-ce que tu achètes tes vêtements.
- G : Ähm dans le Jelmoli dans le XX dans le No Way, dans les tous les ++
- E : Oui. Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.
- G : Ähm j'aime le film Matrix parce que c'est très philosophique, et j'aime A Beautiful Mind, c'est de un³⁴¹ schizophrène homme qui est un génie en ma- en maths, et Matrix est une science-fiction qui ähm XX le world ähm et ähm imaginaire de les hommes, et le livre j'aime ähm Schachnovelle et ähm de Stefan Zweig et + ähm Neunzehnvierundachzig ähm c'est une histoire eh sur le futur mais comme le deuxième Weltkrieg.
- E : Alors prends un film ou un livre et raconte-le. Raconte l'histoire.
- G : Ähm Neunzehnvierundachzig, c'est une homme qui est dans un appa- un appartement, et tout le ähm Staat le Big Brother ähm regarde tous les + les activités et il ne ähm ++ sch- denkt ne rien ähm +++ excusez excusez-moi
- E : =Oui C'est difficile [pour toi] oui Oui
- G : [en français] c'est un difficile histoire³⁴². C'est de le ähm ++ comme Hitler le Big Brother. +
- E : Oui. + Et qu'est-ce qui se passe avec cette homme. Qu'est-ce qu'il fait cet homme.
- G : Cet homme ? Ah cet homme.
- E : Oui
- G : <.hhh> Ähm ne rien pas ähm il fait äh il travaille il ähm eh c'est le normal normalistique.
- E : Oui.
- G : Mais dans un très difficile ähm histoire³⁴³ parce que parce que le Big Brother et ähm + XXX
- E : Oui d'accord. Et à la fin du livre qu'est-ce qui se passe ?
- G : Il il stirbt ähm
- E : Il meurt
- G : Il meurt de le Big Brother.
- E : Oui. D'accord. Alors qu'est-ce que tu as fait hier.
- G : Ähm je vais dans l'école, ähm j'apprends pour le Bar-Mitzwa, je fais les cartes äh les cartes pour le Bar-Mitzwa <rire> ähm je lis pour le Bar-Mitzwa, je téléphone pour le Bar-Mitzwa, j'organise le Bar-Mitzwa <rire> j'ai organisé le Bar-Mitzwa ähm j'ai téléphoné + oui j'ai fait le j'ai fait le++ j'ai lit lisé le Schachnovelle <rire> et je dorme pa- parc- dormé parce que je + ähm muss wach sein <rire> pour la Bar-Mitzwa.

³⁴¹ prononcé [dɔzɛ̃]

³⁴² prononcé [istorə]

³⁴³ prononcé [istorə]

- E : Oui. + D'accord. Alors on va parler de l'école. Qu'est-ce que + tu trouves. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est ce qui n'est pas bien à l'école.
- G : Ähm j'aime la classe, nous sommes un très bon groupe, très³⁴⁴ social, oui, et j'aime + les les Fach spécialisés parce que³⁴⁵ dans le Primarschule ähm nous avons *un* magister + et ici + nous ähm nous avons dix ou c- vingt ou XX et j'aime ähm le pause <rire> le pause ähm + le le pause de midi + parce que les les collègues et les gens ++ ähm ++ je je n'aime pas le + ähm le première leçon + ähm in einem Jahr + nächstes Jahr, parce que c'est ähm à à ++ ähm + sept treize ++ oui
- E : Comment est-ce que tu viens à l'école.
- G : X
- E : Comment est-ce que tu arrives à l'école.
- G : Äh avec le bus et le äh le tram et le taxi. De mes parents.
- E : Alors prenons le bus. Qu'est-ce qui est bien quand tu quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- G : Ähm j'aime à prendre le bus parce que c'est très pratique et mais + c'est trop et + c'est + très difficile pour äh trouver une place <rire> et + c'est compliqué ähm + arriver äh à l'école. Et le train j'aime parce que c'est très ähm schnell?
- E : rapide
- G : rapide, et ce n'est pas compliqué³⁴⁶. Mais ähm dans la nuit c'est dangereux. <rire> Ma mère dit ça <rire>. ++
- E : Oui d'accord. Alors on va parler des vacances. Les vacances d'été. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- G : Je vais ähm + je vais + avoir le Bar-Mitzwa <rire>, je vais dans un camp en Allemagne, c'est le Camp Dassis qui a XX un school en in Switzerland, c'est dans le Tessin³⁴⁷ et (nous vais nous vais allons ?) en Tessin avec ma famille, mon ma cousin ma tante et ähm mon oncle de l'Amérique d'Amérique, et nous vais äh nous allons ++ ähm ++ nous allons fêter Bar-Mitzwa <rire>. C'est ähm Bar-Mitzwa c'est un très grand X oui. +
[Ne rien le plan grand.]
- E : [Oui Alors XXX ah pardon
- E : Pardon ?
- G : Ne rien le plan grand pour les les vacances d'été.
- E : Ah d'accord. Tu n'as pas d'autres plans.
- G : Oui.
- E : Ok. + Alors imagine que tu as gagné un million au loto. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- G : Ähm je vais ++ ähm ++ un grand part je vais donne le ++ ähm + les gens dans ähm Africa et Sudamérica et les autres parts je vais + ähm acheter + une ville nein une + nein

³⁴⁴ prononcé avec e fermé

³⁴⁵ prononcé avec e fermé

³⁴⁶ prononcé [köplise]

³⁴⁷ mot allemand

une auto et je + non un auto pour mes parents c'est d'accord et ähm je vais (faire ?) äh
äh une autre X (classe ?) ne pas ne pas avec le (biologue et le maths ?) et je vais + ähm +
acheter une nouveau äh appartement et + je vais acheter une ordinateur, un animal
domestique et trop³⁴⁸ de whiskas, <rire> et + oui ++

E : Oui [d'accord

G : [C'est ça.

³⁴⁸ Le -p final est prononcé.

2.11.2.3. Kaspar

Date : 9 juillet 2003

Temps de parole de Kaspar: 4 min 12 sec ; débit lent

- E : Ok alors on va parler de toi <hhhh>, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. ++ Alors présente ta famille s'il te plaît.
- K : Äh <se racle la gorge> äh mon père + äh est un professeur < se racle la gorge > il est très gentil³⁴⁹ gentil³⁵⁰ et mon mère + elle est mm + elle travaille + ähm au Globus. Alors ähm mon soeur va dans le + ähm troisième classe et < se racle la gorge > je joue beaucoup avec. + Nein je joue beaucoup avec + la. Weiss auch nicht. ++
- E : Oui. + Quels sont tes hobbies.
- K : Avec elle. So jetzt hab'ich's. Äh < se racle la gorge > j'ai joué ++ du violon äh et < se racle la gorge > j'aime j'aime ähm cet instrument³⁵¹ eh non le violon + beaucoup < se racle la gorge > äh dans au dans livre je eh ++ je fais du skateboard < se racle la gorge > ähm + depuis + trois trois ans et < se racle la gorge > peu also quelquefois ++ je jouer au basket. Mm.+
- E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.
- K : Oh. <rire> Rien. <rire> ++
- E : D'accord. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?
- K : ++ [Encore une fois
- E : [Quels vêtements est-ce que tu aimes.
- K : ++
- E : Ça c'est un vêtement par exemple.
- K : +++ Ah. + Eh + Ach so. Was ich liebe ? [Also Kleider ?]
- E : [Oui. Quels vêtements est-ce qu'] oueh voilà c'est ça.
- K : Also Kleider ins- also
- E : Oui
- K : < se racle la gorge > Ähm j'aime + ähm + les T-Shirts <rire> les < se racle la gorge > + <hhhh> ähm ja <rire> et j'aime +++ <rire> des pantalons verts nein ich weiss nicht. Mm
- E : D'accord. Où est-ce que tu achètes tes vêtements.
- K : Ah. Ähm + en Inde. Parce que + < se racle la gorge > äh + en Suisse ähm also les vêtements sont + äh trop chers et en Inde ähm ++ ja tout est + mm non billiger <rire>
- E : Oui d'accord. Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.

³⁴⁹ prononcé [zintil]

³⁵⁰ Le -l final est prononcé

³⁵¹ prononcé [instrymã]

- K : Ähm. Je n'aime pas nein je n'ai pas un film préféré mais < se racle la gorge > + un livre, c'est ++ XX +++ ce n'est pas Harry Potter +++ c'est +++ Herr der Ringe genau ja. C'est Herr der Ringe.
- E : Alors raconte l'histoire. + Qu'est-ce qui se passe dans ce livre.
- K : Oh äh ++ < se racle la gorge > ja ++ < se racle la gorge > äh ++ Il cherche ähm < hhhh > les Ring
- E : Oui les anneaux
- K : Les anneaux. Ja. + Ähm il va dans Höhle. Es ist alles so kompliziert.
- E : Dans une grotte.
- K : Une grotte. Mais le livre est très bon.
- E : Oui. Et à la fin ? Qu'est-ce qui se passe à la fin.
- K : Je ne ähm < se racle la gorge > je ne suis pas fini.
- E : Ah d'accord. Tu ne sais pas encore.
- K : Non.
- E : Ok. Qu'est-ce que tu as fait hier.
- K : Hier äh + < se racle la gorge > ++ aha ja oui < se racle la gorge > j'ai été à l'école. ++ Ähm ++ äh + le jour heute normal < se racle la gorge >, dans le pause äh j'ai fait du skateboard et ähm à la maison j'ai joué du violon naturellement et naturellement et < se racle la gorge > + äh j'ai fait mes devoirs. + Oui +
- E : D'accord. Ähm alors. On va parler de l'école. Qu'est-ce que tu penses. Eh qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école.
- K : Ähm. + A l'école est bien naturellement dass + que < rire > on +++ on apprend äh quelque chose et < se racle la gorge > je trouve que + ce n'est pas bon ähm que < se racle la gorge > il y a des notes. Mm also ähm ++ on pourrait also ähm le professeur + ähm pourrait dire ähm + tu es suffisant ou tu es pas also tu n'est pas suffisant. Oui. Pas suffisant. Oui. + Mais le professeurs sont bien. Tous le professeur. *Les professeurs.*
- E : Comment est-ce que tu viens à l'école.
- K : Aha. Ähm ma mère ++ apporte moi < rire >. Ähm + au l'école.
- E : En voiture ?
- K : Oui + en voiture.
- E : Alors ähm qu'est-ce qui est bien quand on prend la voi- quand tu prends la voiture et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- K : ++ La voiture ? Also
- E : Oui.
- K : Ja + on arrive on arrive plus vite, c'est bon, mais < se racle la gorge > genau c'est polluant³⁵². Oui + oui. Et on peut + écouter de radio. Oui. +
- E : Oui d'accord. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- K : + Ähm d'abord pour + deux semaines j'ai je j'ai je vais < se racle la gorge > + en français nein en France et + c'est un camping + ähm de Züricher Sängerknaben ähm les

³⁵² prononcé [pɔluã]

enfants de chant de Zurich + et < se racle la gorge > + < se racle la gorge > + après le camping le camp ähm ++ je vais + je suis à la maison et < se racle la gorge > ähm ++ / je³⁵³ fais, j'ai fait /+ ähm + les hobbies. ++

E : Oui. Alors encore une autre question. Imagine que tu as gagné un million au loto.

K : Oui.

E : Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.

K : Maintenant ?

E : Oui.

K : + Mmm +++ Je donne l'a- also l'argent ähm + mes parents <rire>. Oui. Et mes parents va vont ähm donner l'argent + quand äh je suis grand. Oui.

E : D'accord.

³⁵³ prononcé avec e fermé

2.11.2.4. Barbara

Date : 4 juillet 2003

Temps de parole de Barbara: 3 min 56 sec. ; débit très lent et heurté, hésitant; énormément de pauses longues, parle très bas

E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies et de l'école.

B : Oui.

E : Alors présente ta famille s'il te plaît.

B : Ähm j- ähm ++ ma mère s'appelle Ulga et mon père s'appelle Urs et je s- je suis une soeur et elle s'appelle Andrea. ++ Ähm ja et je suis un chat.

E : Oui.

B : ++

E : Oui d'accord. Quels sont tes hobbies.

B : Ähm. ++ ähm Jouer ähm + de la unihockey et de foot et + ähm + soigner les animaux + ähm jawohl. +

E : Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

B : ++ ähm + je va jogg- jogger jogger. + Oui. Ou je joue au foot. ++

E : Ähm quels vêtements est-ce que tu aimes porter.

B : +++ Ähm ++ äh je ne suis pas + eh +++ ehm +++ je ne suis pas un vêtement préféré.

E : D'accord. Où est-ce que tu achètes tes vêtements.

B : Dans le Zurich au Zurich à Zurich. ++

E : Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.

B : + Ähm un livre, c'est ++ ähm que je- Harry Potter + et oui. Äh +++ je suis beaucoup de films préférés.

E : Oui. + Peut-être le dernier film que tu as vu au cinéma. Depuis

B : Le Herr der Ringe.

E : Herr der Ringe. ++ Oui. Ähm prenons Harry Potter, qu'est-ce qui se passe dans ce livre Harry Potter.

B : + eh dans quel livre ? Also Quel numéro ?

E : Le numéro que tu veux.

B : ähm +++ ähm + ähm Harry Potter a +++ ++ eh +++

E : Oui c'est difficile, hein ?

B : Oui.

E : Une histoire difficile. Alors *qui est* Harry Potter.

B : Äh Zauberer ich weiss nicht wie das heisst.

E : Pardon ?

B : Zauberer ?

E : Ah oui un magicien.

B : Oui. ++

E : Oui. Et XX ? Où est-ce qu'il habite par exemple.

- B : Ähm ++ ähm d- à des gens eh normals. Äh Dans un famille ++ mais ähm dans ++ dans le livre il habite äh + à l'école, ähm ++ ähm ++ et il doit + aller avec le train + ähm + ja ähm sur le- sur l'école.
- E : Oui. + Et après à l'école, qu'est-ce qu'il fait à l'école.
- B : +++ Ähm +++ Il doit faire ++ a- a- apprendre ähm de + fliegen ?
- E : Fliegen ?
- B : Oui.
- E : Voler.
- B : Ah ja ähm + et ++ ja et il y a des +++ ehm +++ XXXX
- E : Ah oui c'est difficile. Ähm ++ je dirais er hat viele Probleme würde ich jetzt sagen. Il a beaucoup de problèmes oui
- B : Oui.
- E : Oui d'accord. Alors on va parler de- ah non tout d'abord encore une autre question. Qu'est-ce que tu as fait hier.
- B : Ähm ++ ähm je fais je suis été ++ ähm ++ dans l'école, et après + j- ähm + je s- j'ai eu un cours de foot, et après + ähm ++ je vais sur mon ma tante, et + je suis restée ehm chez la. ++ Ähm non et je j'ai mangé + ähm le dîner + et ++ je lisé je /lis, lit/.
- E : Oui d'accord. Alors on va parler de l'école de ton école. Ähm + qu'est-ce que tu trouves. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- B : Il est bien + ähm parce que l- hm les élèves sont ++ ähm + (bons ?) et aussi (profs ?) + eh oui.
- E : Et il y a quelque chose que tu ne trouves pas bien. Qu'est-ce qui n'est pas bien.
- B : Mmh + ähm + oui + wenig?
- E : peu de
- B : Peu de ähm leçons et vielleicht ich weiss nicht genau l'histoire ähm ou le BG.
- E : Oui + d'accord. Comment est-ce qu tu viens à l'école. Comment est-ce que tu vas à l'école.
- B : Avec le train ähm + ähm ++ ähm ++ ou le ++ (car ?).
- E : Oui. Alors le train. Qu'est-ce qui est bien quand tu prends le train est qu'est-ce qui n'est pas bien.
- B : Äh il n'est pas bien parce que le train est + vieux. Il n'est pas un S et + ähm + ja et il est (dunkel ?).
- E : Oui d'accord. + Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- B : Ähm je veux + aider dans le+ äh Tierheim + ähm deux semaines et après je va faire + des randonnées³⁵⁴ avec mon père et ma- avec mes parents, + et + ähm + je je vas rester + je je vais rester à la maison. +
- E : Oui. Alors encore une autre question. Imagine que tu as gagné un million au loto. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.

³⁵⁴ prononcé [Randone]

B : ++ Ich habe nicht verstanden.

E : Alors imagine que tu as *gagné* un *million* au loto. Tu as beaucoup d'argent. Qu'est-ce que tu fais avec l'argent.

B : Avec ce million ?

E : Oui.

B : Ähm +++ äh je spende ähm à les + enfants ++ ähm + arm ?

E : Oui. Pauvres.

B : ah ja ähm + et ++ et ähm à les XX ++ XXX. Et + je +++ XXX XX pour moi.

E : Qu'est-ce que tu fais pour toi ?

B : Après le temps à la maison je vas +++ je vas acheter ähm un ++ un maison ähm alors XXX

E : Oui.

2.11.2.5. Samuel

Date : 2 juillet 2003

Temps de parole de Samuel : 6 min 2 sec : débit plus lent et heurté vers la fin.

E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école.

S1 : D'accord.

E : Alors présente ta famille s'il te plaît.

S1 : + Ähm j'ai <rire> ähm un petit frère un s'appelle ähm Timor et il est + dix ans, + et ähm ma mère s'appelle äh Chantal et mon père s'appelle Nasim <rire> et il est ähm + nein ils ont ähm ++ nein + nein Scheisse ich kann– quarante-trois ans. Ähm j'ai nein <rire> + keine Ahnung <rire> ähm ++ Ja was soll ich sagen ? ++ J'ai un chat, s'appelle Nemo et il est noir et blanc, ähm ++ mon mon père est Russe et je comprends un peu ähm le russe oui. Et ma mère il est + Suisse <rire> äh +++ Ich weiss nichts mehr.

E : Oui ok oui, quels sont tes hobbies.

S1 : Mon hobby est jouer du foot et s- skater³⁵⁵. Oui ähm j'aime jouer du foot parce qu'il est un sport ähm + dans un groupe et ce³⁵⁶ me plaît oui. Et + j'aime jouer avec un ballon <rire>, + et ähm ++ nous avons un bien non un bon entraîneur³⁵⁷. Et j'aime skater parce que <rire> <rire> +++ il est très bien. Ja ich weiss auch nicht <rire>.

E : Oui d'accord. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

S1 : Ähm je fais + ähm ++ eh jouer au foot et ++ je dors beaucoup <rire> et je + mange bien oui. Et ++ je parle avec les amis quand je j'ai un problème. Ähm ++ j'écoute de la musique + oui.

E : Oui. Qu'est-ce que tu as fait hier.

S1 : Was heisst- Ist das gestern ?

E : Oui.

S1 : Ähm +++ je suis allé à l'école, et après <rire> + j'ai fait les devoirs³⁵⁸, + ähm + après + je suis allé + skater³⁵⁹, ähm + je suis allé à + Pausenplatz et ++ et là il est beaucoup de ähm was heisst Treppe

E : escaliers

S1 : escaliers oui. ++ Et à s- ++ dix heures je suis + nein j'ai dorm- j'dormais.

E : Oui d'accord. Alors un film ou un livre que tu aimes bien que tu que tu aimes beaucoup.

S1 : Also ein ein Film oder-

E : = Un film ou un livre. Qu'est-ce que c'est.

³⁵⁵ -r final prononcé

³⁵⁶ prononcé avec e fermé

³⁵⁷ Fait une liaison avec -s- : [bōzātɾɛnœr]

³⁵⁸ prononcé avec e fermé

³⁵⁹ -r final prononcé

S1: Ähm j'aime beaucoup le livre Das Bernsteinteleoskop ähm parce qu'il est + très intéressant et + dans cet livre il est tr- ähm beaucoup de + ähm Information so ähm + wie sagt man das ?

E : Informations

S1: Informations. Ähm et il est fantasy-livre <rire>

E : Oui.

S1: Oui. J'aime le³⁶⁰ style.

E : Est-ce que tu peux me raconter l'histoire ? De ce livre ?

S1: Nein.

E : C'est trop difficile.

S1: Oui.

E : D'accord. + Alors peut être un film? Tu peux me raconter l'histoire ? Un film que tu aimes ?

S1: +++

E : Ou un autre livre.

S1: Scheisse. +++ <rire> Nein irgendwie nicht.

E : Par exemple le dernier film que tu as regardé au cinéma. Qu'est-ce que c'est.

S1: ähm ++ j'ai regarde le film ähm Matrix Reloaded et il est très ähm difficile, + c'est ähm très ähm + philosophique. Ja.

E : Alors qu'est-ce qui se passe dans ce film.

S1: Ähm ++ ils sont dans un autre monde, et il est ++ ils + ils doivent ähm was heisst kämpfen ?

E : lutter

S1: lutter ähm + contre les robots.

E : Et à la fin qui gagne.

S1: Ähm es gibt il est un troisième film et il est + nein +++ il veni- nein vient dans ähm + l'automne. Der Herbst.

E : Oui c'est ça oui. Ah d'accord. Alors la fin on ne la connaît pas.

S1: Oui.

E : D'accord. Eh maintenant on va parler de l'école.

S1: <rire>

E : Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien. Qu'est-ce que tu trouves.

S1: Ähm je trouve bien à l'école il est ähm là il est beaucoup de copains, et + on peut ähm + apprendre + ähm beaucoup (gestörte ?) choses <rire>, et je n'aime pas l'école parce qu'il est quelquefois très anstrengend ?

E : fatigant

S1: Ja fatigant. Oui. Et + quelquefois très ++ langweilig ?

E : ennuyeux

³⁶⁰ prononcé avec e fermé

- Sl: ennuyeux oui. +++ Quand je suis avec les copains ähm ++ il n'est pas + ennuyeux <rire>.
- E: Oui d'accord. Comment est-ce que tu viens à l'école.
- Sl: Je viens avec le train, ähm je j'abite à l'Egg, il est un + village + ähm haut³⁶¹ au Pfannenstiel. Et + au Forchbähnli + il faut quarante minutes. Dans ja.
- E: Oui. Alors le train qu'est-ce qui est bien quand tu prends le train et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- Sl: Il est bien parce qu'on peut + on –non on peut ehm + du temps was heisst *zum* [zum le-
- E: [pour
- Sl: pour ähm apprendre ähm quelque chose. Et il n'est pas bien + il est très ähm + très fatigant et lent also ja très lent.
- E: Oui d'accord. Alors les vacances d'été. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- Sl: Ähm ++ je vais aller au Salina, c'est + ähm c'est un ville oder haut au les Sizilien ja. Et +++ j'ai été déjà ehm+ deux fois ehm là. Et + me plaît beaucoup <rire>. ++ Là on peut ähm + nager bien parce qu'il est ähm simple was heisst Strand ?
- E: plage
- Sl: plage oui ähm + et là il est ++ très bon ähm XX
- E: Oui.
- Sl: Oui. ++ Et deux semaines je vais rester + à la maison <rire> et je vais ähm dans Egg dans un camp also du foot. + Oui ja.
- E: Oui d'accord. Alors encore une- la dernière question. Imagine que tu as gagné un million. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- Sl: Ähm ++ <rire> Also im Präsens oder in einem Gespräch wie + wie jetzt also ?
- E: Ich würde Präsens nehmen du kannst auch Futur nehmen.
- Sl: Avec l'argent ähm ++ je donne + was heisst einen Teil ?
- E: une partie
- Sl: une partie ähm de mon frère <rire> quelquefois et +++ was heisst kaufen ? XXXX
- E: acheter
- Sl: ah ja je m'achète un co- l'ordinateur le plus bon, ähm + on n'a pas un + bon l'ordinateur ehm. Et + et genau was heisst bauen ?
- E: construire
- Sl: je construire ähm un half-pipe dans le jardin <rire>. + Quelquefois je was heisst spenden ?
- E: donner
- Sl: donner ähm + de l'argent de ähm was heisst arm <rire> ?
- E: pauvres
- Sl: pauvres ähm gens³⁶² oui. Ja.
- E: Oui d'accord.

³⁶¹ -t final prononcé

³⁶² prononcé [gã]

S1: Ok.

2.11.2.6. Sonja

Date : 30 juin 2003

Temps de parole de Sonja: 6 min 50 sec. débit lent et un peu heurté, mais pas de pauses longues, beaucoup de pauses très brèves qui ne sont pas transcrites.

- E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. Alors présente ta famille s'il te plaît.
- S : Eh J'ai un frère, eh il s'appelle Niklaus et il est quatre ans. Ma mè- äh ma mère est Dagmar il äh elle est un architecte et elle est ähm trente et eh deux ans. Ma mon père est ähm +trente-huit ans et il est une un che chimiste äh + Chemiker.
- E : Ah d'accord.
- S : Ähm et alors j'ai deux grand-mères et un grand-père. Ähm un grand-père est tot ähm oui je suis äh j'ai eh + eh + cinq cousines et deux cous- un cousin. Oui.
- E : Oui d'accord. Quels sont tes hobbies.
- St : Ähm J'aime le sport ähm pour ah nein surtout le ähm le grimper et le äh nein l'acrobatique, ähm oui ce sont et puis je grimpe eh à le lundi ähm jeder zweite et j- je fais acrobatique à eh + mercredi. Toujours. J'aime aussi le snowboard + et le ski, oui.
- E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.
- S : Mme <rire> Je fais sport et ++ je mange mmh so là là ne pas toujours comme il faut. Ähm je mange les pommes. Das Abendessen est avec ma famille et ma mère + ähm + ähm kocht ähm ++ toujours XXXX also avec légumes et + oui. Et je mange toujours + une pomme ou mmh mmh eh eh ähm ja + une fruit.
- E : Oui. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter.
- S : Eh ?
- E : Ähm les vêtements que tu aimes. Un vêtement c'est par exemple ça. Ça c'est un vêtement.
- St : Aha.
- E : Quels vêtements est-ce que tu aimes toi.
- S : J'aime pant- pantalons et et j'aime shorts + eh ja oui. + <rire> Oui ja nein XX
- E : Où est-ce que tu les achètes.
- S : Ähm + dans le H und M, ähm verschieden.
- E : Oui. Alors. Ton film ou – un film ou un livre que tu aimes.
- St : Oh ähm un film. Hm + le livre est ähm par exemple XX par exemple Harry Potter et ähm et un ähm Hexenschwest- ähm Hexenkind. C'est de un livre de ähm ähm Hexen. Ähm j'aime le.
- E : Tu peux me raconter l'histoire de ce livre? Qu'est-ce qui se passe dans ce livre.
- S : Äh un fille ähm + muss fliehen parce que sa grand-mère ähm wird gehängt <rire> also ähm et après la fille (dans oncle ?) nein nein doch oui oui (dans oncle ?) et après elle va de + América et + ähm + après flieht sie wieder parce que le père de lui ähm veut il äh elle töten.

- E : Oui + tuer.
- S : tuer
- E : Et à la fin ?
- S : Ähm ähm dans le- es sind zwei Bücher. Dans le³⁶³ livre un c'est ähm unklar, le fille est + fort also, also et dans le livre deux ähm + elle va dans une + ja Indianerstamm et + et + ähm <rire> sie wird eine Medizinfrau.
- E : Oui. + Et ça c'est la fin.
- S : Oui.
- E : D'accord. Alors on va parler de l'école. Qu'est-ce qui est- + qu'est-ce que tu trouves de l'école. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école.
- S : Je n'aime pas les langues, ähm langues, et j'aime les mathématiques et le Biologie³⁶⁴ et le sport, + le Geografie, ja je suis je suis bien dans mathématique et Biologie mais mais pas bien en français, anglais et latin. Et dans l'histoire je suis + normale. Oui. +
- E : Oui. Comment est-ce que tu viens à l'école. + Comment est-ce que tu vas à l'école.
- S : Ähm avec le tram.
- E : Oui.
- S : Oui. Je s- äh J'ai fünf Minuten ja.
- E : Alors le train qu'est-ce [qui est
- St : [tram .
- E : Ah le tram pas le train ah le tram. Alors qu'est-ce qui est bien quand tu prends le tram et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- S : Ähm + L- Le + der Weg also Weg est court, mais + manchmal il y a ähm + très + ja eh trop de monde dans le tram et il est très eng. Also
- E : Oui
- S : Et ähm n'est pas bien. + Ja dans le tram + il y a + toujours ähm Treppen. Ähm ähm dans le vélo il n'est pas, quand il pleut c'est unfair. + Oui.
- E : D'accord. + Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- S : Ähm dans les ähm premières semaines + ähm je fais deux cours³⁶⁵, un cours de Höhenrad et un cours surf + surf. Après je suis à la maison, et après je suis aussi à la maison, et après je vais de Tschierschen, c'est dans le Graubünden, et après je vas also je vais nein nein <rire> + ähm ++ et je veux apprendre dans les + ähm dans les vacances français latin et anglais. <rire> Oui c'est nein je ne sais pas + ob ich es mache. + Nein. Je + hoffen <rire>.
- E : Oui. Alors la dernière question. Imagine que tu as gagné un million.
- S : Oui.
- E : Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.

³⁶³ prononcé avec e fermé

³⁶⁴ mot allemand

³⁶⁵ -s final prononcé

S : Mm. Je fais (mes ?) vacances + dans + Asien + et après je fais je vais äh + dans le + Tibet, äh Népal, und dans le Dschungel <rire> c'est très intéressant oui et je + j'achète ähm de nein <rire> Kleider ? Oui. + Oui. +

E : Oui ok.

2.11.3. Interviews semi-guidées avec 6 élèves de la classe de contrôle

2.11.3.1. Ivan

Date : 7 juillet 2003

Temps de parole de Ivan: 4 min. 17 sec ; débit heurté et quelquefois lent

E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. + Alors présente ta famille s'il te plaît.

I : Ma famille ? Also äh

E : Oui

I : Also j'ai un frère qui s'appelle Moritz et il est + il a + quinze ans <.hhh> et mon mère est + quarante-cinq ans et il elle s'appelle Henrike. Et mon père s'appelle Mathias et il a aussi quarante-cinq ans. Nous aussi avons un chien qui s'appelle Amona. Mon hobby + c'est jouer du ping-pong et + faire du vélo oui + Oui. + Et j'aime aussi XX.

E : Oui. +

I : Oui c'est ça mon hobby.

E : D'accord. + Ähm est-ce que tu peux dire encore plus sur tes hobbies ?

I : Non.

E : D'accord. Ähm qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

I : Je ähm nage + dans <hhhh> le piscine dans la cou- dans la piscine couvert et + j'ai fait des X et oui ++ Je ++ je fais aussi des- d'autres sports. + Oui.

E : Quels äh vêtements est-ce que tu aimes.

I : Ähm j'aime ++ des pantalons XX le jeans et les T-Shirt. + Je n'aime pas + äh l'écharpe. +++ Eh + Je porte + souvent un annorak si il fait froid. +

E : Où est-ce que tu achètes tes vêtements.

I : Ähm ++ je + äh ich weiss es nicht. XXX Also ja an verschiedenen Orten.

E : D'accord. Un film ou un livre que tu aimes que tu aimes beaucoup.

I : Le (très ?) Harry Potter et le film ähm Herr der Ringe.

E : Oui. Alors raconte l'histoire du film ou du livre.

I : Ähm Harry Potter est un garçon. Ähm + et il + <hhhh> et il peut also er kann zaubern ?

E : Il peut faire de la magie

I : et et il + ähm il + il a beaucoup des aven + et il a un + un ++ un ami genau oui et il a- il s'appelle + Ron et oui . ++

E : Où est-ce qu'il va à l'école ?

I : Il va en Hogwarts.

E : Oui ok. Qu'est-ce que tu as fait hier.

I : Ehh J'ai + j'ai joué du ping-pong, et + je + je regardé /de, du, le/ télé, ++ ähm ++ et + j'ai joué aussi foot. + Ja. Oui. +++

E : C'est ça ?

I : Oui.

E : Ok. Comment est-ce que tu viens à l'école ?

I : Äh je prends + le bus et ja pour aller à l'école et pour aller + à ++ XXX also nach Hause ?

E : à la maison

I : à la- oui à la maison je prends + äh d'abord le tram et puis le bus.

E : D'accord. Alors prenons le bus. Qu'est-ce qui est bien quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.

I : Äh le bus est + est ähm + très rapide et confortable. Mais il est trop de gens. + Et ++ il est ne + pollue pas l'air <hhhh> , ++ il est pas cher.

E : Oui ++ Alors on va parler de l'école. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école.

I : L'école est + souvent bien et souvent ähm pas bien. Ähm ähm les + les ++ <hhhh> les XXX c'est pas bien alors les leçons normales c'est bien. Et + oui + j'aime + l'école <hhhh> eh pas parce que il y a beaucoup de ++ ähm

E : devoirs ?

I : devoirs. Et oui. Les vacances sont bien.

E : Oui. Alors qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.

I : Äh + je vas aller en France en oui pour trois semaines + oui. Et je vas faire du vélo et je + va faire des +++ eh wandern ?

E : des randonnées

I : ja <.hhh> des randonnées dans XX. Et on va faire + on va nager. Oui.++ C'est ça.

E : Oui. Alors une autre question. Imagine que tu as gagné un million au loto. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.

I : Je vas acheter un + grand+ terrain. Et je vas faire du sport avec mes copains. Et je vas faire beaucoup de vacances, + c'est ça.

E : Oui ok merci.

2.11.3.2. Rafael

Date : 7 juillet 2003

Temps de parole de Rafael: 7 min 24 sec. ; débit très coulant, très peu de pauses, débit rapide et sûr

- E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. Alors présente ta famille s'il te plaît.
- R : Ehh j'ai une mère, elle s'appelle Yvonne, nous n'avons pas des animaux domestiques et j'ai un grand frère, il a + quator- qui-quatorze ans, et j'ai un père, il s'appelle Norbert. Mes hobbies sont pêcher, jouer au foot, jouer au basket, jouer au tennis, oui. Et + ähm je s - je n'aime pas l'école parce que c'est très long, ähm il fait me longtemps, + oui. Oui.
- E : Oui alors tes hobbies. Quels sont tes hobbies.
- R : Oui alors le la pêche le jouer au foot et le karaté, je joue au club³⁶⁶ + du foot et je suis au club du karaté. Et ça ce sont mes hobbies.
- E : Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.
- R : Oui je fais du foot, je fais du karaté, je joue dans ähm je joue du tennis et je vais faire jogging, tous les semaines³⁶⁷ une fois et je vais nager au lac. + Oui.
- E : Eh alors les vêtements. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter.
- R : J'aime les courts shorts en été et en hiver j- non je eh en été j'aime aussi les T-Shirts et et du pullover + pu- des pullovers et oui, mais je n'aime pas les XXX äh les petits pantalons. Je dete- je déteste les. Et en été äh des vêtements du ski, oui c'est ça.
- E : Où est-ce que tu les achètes.
- R : Oh je les achète au au EPA ou au Migros ou XX, NoWay ou au GIM. Oui XXXXX
- E : Oui. Alors un film ou un Rafael que tu aimes beaucoup.
- R : Ouh j'aime + ouh + j'aime des western + parce que ils sont + äh ils ont la rapide dans le film oui. Et j'aime aussi les les les BD-films, ça au- ça me plaît aussi. Et oui.
- E : Est-ce que tu peux me raconter l'histoire d'un western ?
- R : D'accord mais XXX
- E : Oui.
- R : C'est Clint Eastwood et il a un tante, et la tante fait eh un Banküberfall et Clint Eastwood cherche le le voleur et il trouve ehm oui et + après + eh oui il le + il le cache et / il le trouve, ils le trouvent / et le prend. Oui c'est oui.
- E : Et c'est la fin du film.
- R : Oui. Also oui.
- E : Oui ok. Alors qu'est-ce que tu as fait hier.
- R : J'ai äh mon mon ami a dormir + à moi non il est et après nous so- nous avons été au cinéma et après nous sommes allés à la maison et nous avons joué quelque chose, et

³⁶⁶ prononcé [klyb]

³⁶⁷ prononcé [smɛ]

- après il est à la maison et je fais mes devoirs³⁶⁸, oui et après je lis un livre, Carl May, et après je suis dormir ah oh non j'ai regardé un film. Oui. Aussi un western.
- E : Oui. Alors on va parler de l'école. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien. [Qu'est-ce que tu trouves.
- R : [Bien est on peut aller là et on peut parler, on est avec des amis, et on peut aussi jouer, mais ce n'est pas bon la leçon³⁶⁹ c'est très longtemps mais ça peut aussi être ehm bien. Oui. Et maintenant je ne suis pas bien à l'école mais je ne suis Profi³⁷⁰ ou quelque chose autre. Oui et maintenant je ne déteste l'école mais je n'aime pas. ++ Oui c'est ça.
- E : Oui, comment est-ce que tu viens à l'école.
- R : Je suis arrivé avec le bus, de la maison ehm à la gare, et après je suis (venu ?) avec le train, en train, à l'école oui, après je suis allé à pied. Oui.
- E : Alors prenons le bus. Qu'est-ce qui est bien quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- R : Bien est c'est confortable XXX, je parle beaucoup avec Pascal oui oui et ce n'est pas bien c'est très longtemps. Oui mais on peut regarder la nature il y a il y a aussi + des des maisons et des fabriques mais on peut aussi regarder sur le lac et c'est aussi bien. Ähm Très beau. Oui.
- E : Oui. Alors les vacances d'été. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- R : Je vais faire au premier week-end avec le club- avec le club de pêche à les Murgseen ça sont des lacs en montagne et on va prendre des truites³⁷¹ et après je vais avec ma Mamie au Zurich à le Glasio c'est une Sommerversammlung, oui et après je vais au au Malaga c'est en espagnol et nous allons nager dans le Zurichsee eh dans le lac Zurich oui et c'est XXX.
- E : Oui. Alors encore une autre question. Imagine que tu as gagné un million au loto.
- R : Oh !
- E : Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- R : Oh je vais faire + acheter +++ acheter je ne sais pas mais des petits + des petits choses X la pêche et je vais faire un Rundflug avec un petit³⁷² avion, je vais acheter avec un nouveau, oui, et je vais prendre un billet nein + ja un billet de première classe de la première classe pour aller à l'école. Oui c'est ça.
- E : Oui, merci beaucoup.

³⁶⁸ prononcé avec e fermé

³⁶⁹ prononcé avec e fermé

³⁷⁰ abréviation qui veut dire : provisorisch aufgenommen

³⁷¹ prononcé [trʊʃi]

³⁷² prononcé sans liaison

2.11.3.3. Flavia

Date : 27 juin 2003

Temps de parole de Flavia: 21 min 44 sec ; débit très fluide, coulant, presque pas d'hésitations ou de pauses, très bon accent

E : Eh Alors on va parler de toi, [de ta famille, de tes hobbies, de l'école.

F : [Oui. Oui.

E : Alors présente ta famille s'il te plaît.

F : Ma mère s'appelle Carola et mon père s'appelle Guido, et ma mère a eh cinquante et deux³⁷³ ans deux³⁷⁴ ans, et mon père a cinquante-sept ans et ähm j'ai aussi un chien, il s'appelle Leo, et j'ai deux grand-mères, pas de grand-père mais deux grand-mères, une s'appelle Ruth et une s'appelle aussi Flavia comme moi, je suis la sixième Flavia de ma famille.

E : Wow. <rire>

F : C'est c'est un petit tradition.

E : Oui.

F : Et mes grand-pères sont morts mais som- je ne sais pas depuis quand ça c'est, de quatre ans, comme ça. Oui. + <rire> Je suis une s- j- j'ai pas de frère et pas de soeur. Je suis une + ein Einzelkind ?

E : Fille unique.

F : Oui

E : D'accord. Quels sont tes hobbies.

F : Mon hobby préféré c'est la voltige, j'ai pré- présenté, et je joue aussi de flûte traversier, et j'aime lire mais pas des des livres trop gr- trop grands. J'aime lire des livres un peu petits. Et je fais de la voltige deux fois par semaine et quand je vais pas au voltige je suis pas-+j'aime pas que- quand je ne peux pas aller au voltige. Ça c'est vraiment mon hobby préféré. Et quand je joue au flûte traversière ça je fais pas toujours avec plaisir. Je vais deux fois par semaine à jouer mais je joue pas à la maison parce que /j'aime pas, j'ai pas/ tout le temps et oui je je joue à la maison mais + ça ça das reicht

E : Ça suffit.

F : Ça suffit. Oui. <rire>

E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

F : Je je ähm quelquefois je vais faire une randonnée avec mon chien, avec Leo, et je äh en été nous allons en Italie et ça nous avons une piscine et je fais toujours ähm fais de la natation, et la voltige, et en été en Italie on fait aussi un peu de l'équitation, mais pas régulièrement. Des fois XX + oui et en hiver je fais du ski et le dernier hiver j'ai commencé faire du snowboard XX mais je j'étais pas bien faire du snowboard. J'aime

³⁷³ prononcé sans liaison

³⁷⁴ prononcé avec liaison

- meilleur faire du ski parce qu'je suis vite et j'aime ähm j'aime faire du ski quand j'ai vite. Snowboard est un peu longtemps. Oui. Et XX <rire>. Oui.
- E : Oui. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter et où est-ce que tu les achètes.
- F : Ma mère achète le <rire>. J'ai je les achète pas ma mère fait ça parce qu'quand je quand j'achète seule mes vêtements ma mère dit : « Oh ça c'est ce sont pas XXXX parce qu'elle elle trouve des vêtements que sont plus bien au quali-qualité mais sont sont moi j'aime les mes vêtements et mon mon vêtement préféré ce sont les jeans parce qu'on peut on peut porter long et on peut aussi tja also on peut so hinaufschlagen
- E : Oui les rouler
- F : On peut les rouler et on peut porter quand est froid et aussi quand on est un peu chaud mais pas trop chaud. Quand il est chaud je porte des ähm des pantalons courts. Oui et j'ai aussi une pullover ehm eh il est noir et ça c'est mon pré- mon pullover préféré. Parce qu'il est dur oui. Mais en été j'aime pas <rire> seulement en hiver parce qu'il est un peu chaud pour l'été <rire> . Oui. + Et j'aime aussi des T-Shirts mais j'aime des T-Shirts ähm avec seulement des Spaghettiträger et aussi c'est des T-Shirts normals mais + oui. Pas beaucoup. Oui.
- E : Oui ok. Alors ähm un film ou un livre que tu que tu aimes beaucoup.
- F : Mon film préféré c'est « Die die Chose que j'aime à toi ou de toi » je ne sais pas. Ça c'est un film que ähm de deux soeurs et une de cettes soeurs c'est *elle elle elle*. Rien. Elle veut pas aller à des fêtes ou cettes choses et ähm l'autre fille elle veut faire tous cettes choses. Et le père il dit s- seulement que la fille que veut faire *rien*, ce que *elle* va à une fête la deuxième peut peut aussi aller à une fête. Et si *elle* ne veut va pas, la deuxième ne peut pas aller parce que ähm la la première que veut pas aller à des fêtes elle a fait de mal Erfahrungen ?
- E : des expériences oui
- F : oui. Et elle a dit que aller à des fêtes ähm /elles connaissent, elle connaisse/ une garçon que /elles, elle/ que /elles rencontrent, elle rencontre/ /sa, ça/ fille und er bringt sie dazu d'aller à une fête et + et maintenant la première peut aussi aller.
- E : Oui.
- F : Oui XXXX
- E : Et c'est la fin ? A la fin elle peut aussi aller à la fête.
- F : Oui et et mais le garçon prenait elle pas parce qu'il trouve la fille très bête et enfin il aime la fille. Et mon livre préféré je ne sais pas. Beaucoup de livres que j'aime. Mais pas une spécial.
- E : Oui d'accord. Alors qu'est-ce que tu as fait hier.
- F : Hier j'ai été chez Odette, eh le jour j'ai été à l'école, et nous avons eu un test de + ähm latin, XXXX et nous avons + ähm à midi + ähm Odette a eu leçon de piano et je suis et puis nous sommes allées à la mensa et quand est l'éc- l'école est finie ähm j'ai regardé encore un une CD et et elle est pas elle est pas dans le magasin parce que c'est ausverkauft <rire> et puis j'ai eu une leçon de flûte traversière et puis je allée chez Odette et elle a dû faire son exposé, <rire> et moi j'ai fait les autres les autres äh ++ les

autres devoirs et oui, nous avons ehm nous sommes allées au théâtre de de la soeur de Odette, elle s'appelle Sophie, ähm une une voyage derrière le mur, et puis nous sommes allées à la maison et nous avons mangé et puis nous sommes allées au lit.

E : Oui d'accord. Alors on va parler de l'école. Ähm qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien. Qu'est-ce que tu trouves.

F : Ähm je s- il y a beaucoup de choses qui sont pas bien, je sais. Meilleur la les choses qui ne sont pas très bien la histoire, j'aime pas, parce qu'ehm le monsieur le prof j'aime pas et c'est fatigué très fatigué et oui, et le latin j'aime aussi pas très, mais ça va, ähm et j'aime beaucoup le sport et français, et j'aime aussi la mathématique mais je suis pas très bien. Mais j'aime parce que je trouve que Monsieur ... est très sympa. Et ähm l'école, c'est- j'aime être ici en gymnase, parce qu'à la dernière école nous avons fait rien. Nous sommes allés toujours à l'école mais presque en été presque tous les deux jours nous sommes allés ähm au lac et nous avons nagé et nous avons ehm pas très bien. A la première jusqu'à la troisième classe c'était très drôle mais à la quatrième à sixième classe c'était pas très drôle. Et ici j'aime XXX parce qu'c'est une belle école et ici je ähm j'aime aller ici à l'école en ville il y a des des enfants très sympa et moi j'aime être aller à l'école en ville et j'aime aussi manger dans la mensa et avec des autres classes, je trouve ça drôle. Oui. Maintenant je suis ähm plus ou moins moins ähm bon dans l'école mais que je quand je suis pas pas bien je ne sais pas que je trouve encore ça comme ähm
jetzt [comme maintenant. Oui.

[E] [maintenant

E : Oui. Et comment est-ce que tu vas à l'école. Comment est-ce que tu viens à l'école.

F : Ähm Je normalement je prends le bus et je X le bus Bellevue et Bellevue je marche, et mais il y a aussi des fois que je vais avec le train parce qu'Odette est dans le train et je vais avec le bus jusqu'à Tiefenbrunnen et puis je prends le train avec elle X avec ähm jusqu' Stadelhofen et puis on marche. Et il y a aussi des fois mais ça c'est pas trop pas très, ähm je vais avec mon père parce qu'il il äh + il XX il

E : il travaille

F : il travaille à la ähm in der Praxis et il va à ähm sept heures et demi et il est- parce qu'il comme ça beaucoup de trafic et il v il va ähm il est à a huit heures ou comme ça à Bellevue et puis je peux aussi marcher. Et quand est très beau je vais avec le bateau. Mais mais quand je vais avec le bateau je dois me lever ähm ähm à non pas comme pas comme pas avec pas à la à six heures à sept heures, je dois me lever à six heures et demie et comme ça parce qu'eh le bateau est un peu un peu comme ähm avec le bateau il XXX et avec le bus j'ai seulement treize minutes et ça c'est ça c'est très + très ähm X

E : X.

F : oui.

E : Oui Alors quand tu prends le bus qu'est-ce qui est ähm qu'est-ce qui est bien quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.

- F : Au bus ähm j'ai je ähm je rencontre une copine, elle va aussi avec le bus et elle va aussi ici à l'école, mais pas à ma à la à ma classe elle va à Eins A, et ähm je je connais pas mais parce que nous sommes toujou- presque toujours chaque jour au bus ensemble j'ai j'ai ähm ++ <rire> kennengelernt
- E : connu rencontré oui
- F : et oui et une de nos copines elle va avec elle eh à la classe et oui. J'aime pas aller au bus parce qu' je dois toujours aller au bus parce que des fois il y a pas de place et ça c'est et puis je dois ne je peux pas m'asseyer m'asseoir äh eh pas jusqu'à Tiefenbrunnen et j'aime pas. Et s- je- Et oui. Mais et il y a aussi des chauffeurs sympa très sympa mais ça va parce qu'on ne doit peut pas manger dans le bus. Quand je viens de l'école je veux manger quelque chose et je dois je peux pas manger et je pense oui <rire> j'aime pas. Oui. + Mais j'aime aller au bus parce qu'on peut faire rien et quand on est fatigué on peut seulement also ja attendre le le bus est à la maison et je trouve ça bien et quelquefois je fais aussi un peu de devoirs. Mais je fais ça meilleur à la meilleur à la maison. A la maison je me peux concentrer au bus pas. Mais quand je dois faire des des mots au latin je fais au bus parce que ça mais les autres choses pas. Oui.
- E : Oui. Alors qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.
- F : Je vais aller en Italie, je pense presque cinq semaines, et deux semaines Odette vient chez moi, et aussi une copine de ma mère avec sa fille, mais elle à XX dix-huit ans et sa sa copine je trouve ça elle sympa parce qu'elle ma mère a aussi des copines que sont eh un peu eh un peu+ vieilles et ça j'aime pas mais elle elle est elle est drôle et elle fait elle vient nager et des choses que j'aime aussi faire. Et il y a aussi XXX de l'équitation et sa fille aussi, mais sa fille ne pas une fois était avec moi en vacances mais eh sa mère elle s'appelle Viviane, et elle elle peut ähm XX aussi dans les vacances et nous avons elle était très drôle. Elle fait beaucoup de Spässli. Et oui. Et elle est je je ne sais pas encore peut-être d'autres copines de moi je ou Hati elle veut venir mais elle a pas a quelle semaine eh je sais pas ce qu'elles veulent ou pas. Oui. Mon père peut pas aller tous³⁷⁵ les cinq semaines parce qu'il doit travailler, il a été ähm la dernière semaine en Italie, mais eh il eh eh en vacances d'été eh il vient il vient je pense une semaine. Oui. Et j'aime aller en Italie parce que là je peux parler italien, je peux pas très bien parler italien mais je peux comme ça bien parler et je me peux ähm + verständigen ?
- E : Oui. Te faire comprendre.
- F : Oui. Nous avons là une maison et une un swimming-pool, une piscine et oui et mon mon chien va aussi avec et ça c'est un grand maison et avec un grand jardin et il peut toujours äh oui toujours être pas avec une + une corde ou comme ça. Oui et il y a ehm mon père a il y a des petits lapins et mon chien va derrière les lapins <rire> oui ça c'est drôle. Et il y a aussi des ehm des serpents, mais j'aime j'aime pas les serpents et il y a aussi des scorpions, et + et j'aime aussi pas les scorpions <rire> oui il y a des Eidechsen et je trouve très mignon comme ça petit et quelquefois ils tombent dans le l'eau de la piscine

³⁷⁵ -s final prononcé

- et je dois + eh ähm souver sou- eh oui. + Oui. J'aime. J'aime les vacances parce que j'ai pas d'école <rire>.
- E : Moi aussi <rire>
- F : Oui. Et je fais aussi plus jamais plus rien pendant les vacances pour l'école. Ma mère dit : « Fais quelque chose pour l'école » mais je trouve j'ai comme ça beaucoup des épreuves je veux pas faire aussi dans les vacances mmm quel quelque chose pour l'école. Quelquefois je je fais des petites choses quand on a des des devoirs pour les vacances je les fais mais mais pas d'autres choses. <rire>.
- E : Oui. On arrive à la dernière question. C'est un peu autre chose.
- F : Oui.
- E : Ähm imagine que tu as gagné un million + au loto. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- F : Je ne sais pas, + je + je vais naturellement pas äh ausgeben ?
- E : dépenser
- F : dépenser. XX je vais un peu prendre et mettre dans ma dans mes eh caisses. Je vais schön sparen, mais je + une part de mon argent je ne sais pas je vais ähm + ähm + je+ je vais une piscine pour aussi à Zollikon pas seulement en vacances, dans notre jardin, et je ne sais pas <rire> une ähm un maison c'est beaucoup, je vais + je pas was heisst spenden ?
- E : donner
- F : je vais donner à une organisation et un peu je veux donner à au club de voltige parce qu'ils sont presque toujours au minus <rire> et oui + je ne sais pas, je vais, ++ je dois un peu ça c'est parce que c'est comme ça beaucoup de l'argent je dois un peu ich muss mir ich müsste mir das besser überlegen. Oui. Mais je ich würde es ganz sicher nicht auf einmal ausgeben. Oui.
- E : Oui. D'accord.

2.11.3.4. Chantal

Date : 7 juillet 2003

Temps de parole de ChantalE: 5 min 9 sec ; débit assez fluent, de vitesse moyenne

E : Alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies, de l'école. Alors présente ta famille s'il te plaît.

Ch : J'ai une soeur, elle est quatorze ans, elle a elle a été le conformation le trente äh le vingt-neuf juin, ma mère est quarante ans mon père aussi, oui, mes parents äh mes grands-parents sont s- soixante ans, j'ai trois tantes et trois oncles, j'ai trois cousines et six³⁷⁶ cousins. Oui.

E : Oui. Quels sont tes hobbies.

Ch : Je joue depuis trois ans de la flûte traversière, en été c'est nager et plonger, en hiver c'est ähm faire du ski et je veux commencer avec faire du snowboard, + oui ++ et lire + des livres +++

E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

Ch : Mmmh je joue ähm aussi de ping- pong also un peu also + in meiner Freizeit avec ähm ma copine, c'est très amusant et ++ je fais du vélo un peu en été. + Oui et j- ehhe je suis souvent dans la ne- dans la nature oui

E : Oui. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter.

Ch : ++ Mm + j'aime des chaussures parce que c'est très + ähm angenehm <rire>

E : Oui

Ch : Oui c'est pratique. + Ça me doit très chaud, + so + von Vorteil

E : Oui + oui, où est-ce que tu les achètes.

Ch: ++ Je ne sais pas, das kommt darauf an, je nachdem.

E : Oui d'accord. Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.

Ch : Le film est c'est XXXXX, je pense je je trouve c'est un bon film avec beaucoup des aut-autos et j'aime des autos et une livre préféré je ne sais pas.

E : Alors le film. Raconte l'histoire du film s'il te plaît.

Ch : ++ Mm + une une femme³⁷⁷ une femme³⁷⁸ doit ähm + ch- dans une nuit + äh cinquante autos XXX stehlen ?

E : voler

Ch : Voler.

E : Oui.

Ch : Et eh il y est beaucoup de problèmes avec la police, c'est très spannend <rire>

E : Oui. + Et à la fin elle a cinquante autos ?

Ch : Non.

E : Non ?

³⁷⁶ prononcé [siz]

³⁷⁷ prononcé [fem]

³⁷⁸ prononcé de manière juste

Ch : Elle est une minute ou trente secondes zu spät.

E : Oui.

Ch : Ähm ja nicht mehr geschafft <rire>

E : Quand même dommage <rire> d'accord <rire> . Qu'est-ce que tu as fait hier.

Ch : Mm Je fais mes devoirs, et je vais manger, je vais aller manger, oui oui je regarde je vais regarde regarder la télé

E : Ähm alors *hier* gestern

Ch : Ah ja stimmt. Alors + j'ai j'ai regardé de la télé.

E : D'accord oui.

Ch : J'ai rencontré ma copine, nous + nous avons parlé beaucoup. Oui. Et je dors jusqu'à dix heures. J'ai +++ Oui c'est tout.

E : Oui d'accord. Alors on va parler de l'école.

Ch : Oui

E : Qu'est-ce que tu + penses de l'école. Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien.

Ch : Toujours j'aime l'atmosphère c'est très bon et amusant avec les copines et mm maintenant c'est aussi bon, et (je n'aime pas ?) + et il y beaucoup de (Trottel?) ++ et les profs c'est aussi bon

E : Oui d'accord. Comment est-ce que tu viens à l'école.

Ch : Je vais en pied et après je prends le bus et le train.+ Oui

E : Alors prenons le bus. Qu'est-ce qui est *bien* quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.

Ch : C'est très pratique on arrive plus vite, et il y a beaucoup de gens et en été c'est très chaud. ++

E : Oui. Ähm + les vacances d'été. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.

Ch : Mm deux semaines je vais aller en France, je je vais nager nager et + faire de courses XXX et les autres semaines je suis restée à la maison äh je vais rester à la maison, je vais rencontrer mes copines + oui + et aussi nager. Aller au ehm je vais aller à la Chilbi <rire>. + Ähm + vielleicht je vais aller äh je vais ähm (segeln ?) avec ma (tante ?). Oui. + Je ne sais pas <rire>

E : Oui. Alors la dernière question. Un peu une autre question. Äh imagine que tu as gagné un million. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.

Ch : + Je ne sais pas. +++

E : Aucune idée.

Ch : Oui.

E : D'accord.

2.11.3.5. Noé

Date : 30 juin 2003

Temps de parole de Noé: 7 min 19 sec. ; débit lent, voir très lent, et quelquefois très heurté

E : Ok alors. On va parler de toi, on va parler de ta famille,

N : Oui

E : on va parler de l'école, de tes hobbies, voilà. Alors présente ta famille s'il te plaît.

N : Ähhh + c'est mon + mon Dings mon mère et mon père et ma soeur et en lundi oui en lundi <.hhh> mon grand-mère va + à me.

E : Oui.

N : Et + et j'ai trois tran- grand-parents, un grand- grand-parent est mort³⁷⁹, et j'ai un deux trois quatre cousins et + trois tantes et + deux oncles. Oui. Ça c'est ++ c'est tout.

E : Oui d'accord, quels sont tes hobbies ?

N : Je³⁸⁰ joue de foot + äh je³⁸¹ joue au foot je joue de la piano + et + un peu de tennis. Mmm je joue aussi du ping-pong je joue dans un club³⁸² mais ping-pong c'est + à mon + à des vacances ou de + week-ends³⁸³. Chaque samedi j'ai une match avec le club de foot. ++ Äh ++ Et oui et j'aime joue de console à des jeux³⁸⁴ de vidéo à la maison. + C'est tout.

E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

N : Ah je je vas foot et ++ je ne pas je ne fais pas pour rester en *forme* mais + je /reste, rester/ en forme. Et oui je+ c'est tout <rire>.

E : Quels vêtements est-ce que tu aimes porter et où est-ce que tu les achètes.

N : Ähm zu schnell gegangen.

E : Oui d'accord je- quels vêtements + est-ce que tu aimes porter.

N : + Ich verstehe [es nicht.]

E : [Tu comprends ?] Also welche Kleider ähm trägst du gerne und wo kaufst du sie.

N : Ah + J'aime porte ++ j'aime porte de shorts et de T-Shirts normalement, + il ne doit pas est de + de marque et ++ il est aussi de H und M. + Il doit est normal. Aussi ++ mm + j'ai je n'achète *pas* vêtements, c'est mon mère mais + il achète des des T-shirts normalement et bleus ou blanches de couleur. + Oui c'est tout.

E : Oui. Alors un *film* <hhhh> ou un *livre* que tu aimes beaucoup.

N : Oui. + J'aime des films + Big Daddy, + j'ai regarde + je regarde à Kino et + et à lundi eh non à ss- dimanche je regarde aussi, et + Der Schuh des Manitu.

E : Oui. Prends un de ces films nimm einen dieser Filme et raconte l'histoire.

³⁷⁹ prononcé [mɔrd]

³⁸⁰ prononcé avec e fermé

³⁸¹ prononcé avec e fermé

³⁸² prononcé [klub]

³⁸³ -s final prononcé

³⁸⁴ prononcé [ʒu]

N : Raconte ?
 E : Raconte *l'histoire*.
 N : [Ah
 E : [Qu'est ce qui se passe dans le film.
 N : Also <hhhh> <.hhh> Big Daddy.
 E : Oui.
 N : Avec Daddy äh un homme + a perdu son femme + et pour gagner son femme retour³⁸⁵ il + adoptieren äh un fils³⁸⁶ et + da- äh devant avant il y a des problèmes avec le fils mais puis + le fils et l'homme + avons bien ensemble. Et puis ++ äh l'homme + l'homme <hhhh> + l'homme veut + das Sorgerecht für das Kind pour le fils. Et ils vont vor das Gericht + et il + il puis a le Sorgerecht.
 E : Oui. ++
 N : Oui.
 E : Et qu'est-ce qui se passe avec sa femme ? A la fin il a la femme ?
 N : Il + il trouve une nouvelle, + et + oui il trouve une nouvelle.
 E : Oui
 N : Et ça c'est puis la mère pour le fils. Et c'est une comédie. ++
 E : Oui d'accord. + Alors qu'est-ce que tu as fait hier.
 N : Hier + <hhhh> je <rire> je vas à l'école
 E : Oui. *Hier* ? Attends. Aujourd'hui c'est lundi, hier c'était dimanche.
 N : Ah oh
 E : Qu'est-ce que tu as fait [hier
 N : [hier aha. J'ai un eh fête de famille³⁸⁷, à mon cousin, + il y a des anniv- il a des anniversaire, il est + maintenant + trois, + et le tout famille a + et <hhhh> + le toute famille a + est être dort. Oui <.hhh> <hhhh> et puis eh nous + nous avons + nous avons allé + nous sommes allés à à la maison, et + je a fêté + de ++ je regardé télévision et ++ puis <hhhh>+ ehm je m'ai couche. +
 E : Oui d'accord. Alors on va parler de l'école.
 N : Oui.
 E : Qu'est-ce qui est bien à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien. Qu'est-ce que tu penses.
 N : Bien à l'école est les copains et les copines, + et oui + les pauses à midi et pas bien à + à oui + les leçons³⁸⁸ + ah non tous ne³⁸⁹ pas tous leçons sport et musique äh va bien, mais les autres leçons n'est pas malheureusement. Mais + il n'est pas amusant.
 E : Oui.
 N : ++ <hhhh> Géographie³⁹⁰ j'aime aussi. ++
 E : Comment est-ce que tu viens à l'école. Comment est-ce que tu *vas* à l'école.

³⁸⁵ [RətyR]

³⁸⁶ prononcé [fi], à chaque occurrence

³⁸⁷ prononcé [famije]

³⁸⁸ -s final prononcé

³⁸⁹ prononcé avec e fermé

³⁹⁰ mot allemand

- N : Je je je vas avec äh avec le bus, et le train. A huit heures + non oui à huit heures <.hhh> je prends <hhhh> le bus, avec le bus je <hhhh> vas + je vas à Klusplatz, c'est à Witikon, et là je <.hhh> je aller en train <hhhh> äh ne pas en train en tram à Kunsthaus. Là je + je vas à l'école.
- E : Alors prenons le bus. Quels sont les avantages du bus et quels sont les *désavantages*. Ça veut dire qu'est-ce qui est *bien* [quand tu prends le bus et qu'est-ce qui n'est pas bien.
- [N]: [aha
- N : Le bus pratique³⁹¹ et pas fatigant. Il aussi ne pollue pas ne pollouons pas ne pollue pas + d'air l'air. Mais il faut beaucoup d'électrique. + Et il est rapide. + Oui .
- E : Oui. + Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été ?
- N : Oh à première week je vas avec ma mère à Maiorca, le³⁹² deuxième je + je vas je vas être à la maison, le troisième et le quatrième + je vas nous avons aller avec mon père à Tessin au Tessin. Ah ma soeur et moi et X. La cinzième + je suis aussi à la maison.
- E : Oui. + Alors on va parler encore *d'autre* chose. Alors imagine que tu as gagné un million au loto.
- N : Oh.
- E : Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- N : ++ J'achète beaucoup, et + oui + <.hhh> je vas <hhhh> à la bord de mer + chaque été, eh je ne sais pas.
- E : + D'accord.

³⁹¹ prononcé [praktik]

³⁹² prononcé avec e fermé

2.11.3.6. Brigitte

Date : 30 juin 2003

Temps de parole de Brigitte: 6 min 59 sec ; débit fluide et rapide, peu d'hésitations

E : Ok alors on va parler de toi, de ta famille, de tes hobbies et de l'école.

B : Oui d'accord.

E : Alors présente ta famille s'il te plaît.

B : Alors elle est ch- ma mère, ähm s'appelle Dorothée, ähm <rire> et elle aime aussi cuisiner comme moi, et mon père s'appelle Sondra + ähm oui et il aime lire, oui, et mon petite soeur est cinq ans et elle s'appelle Seraina. Elle est à l'école pour les enfants. Ähm oui <rire> ähm +++ Das ist mit Familie gemeint einfach nur also nur die engste Familie oder auch noch die Grosseltern oder so ?

E : Ja also Grosseltern zählen auch.

B : Ok. J'ai deux grand-parents, also äh un grand-mère, ähm il s'appelle Marlies et une grand-mère <.hhh> qui s'appelle + ähm Judith <rire> ähm et j'ai deux grand-père qui also le premier s'appelle ähm + <rire> Ruedi et le deuxième s'appelle Hans. <rire> <.hhh> Oui ähm also mes ma grand-père –mère qui s'appelle Judith habite <.hhh> à Stäfa <.hhh> et mes ma grand-mère et mon grand-père qui s'appellent ähm Ruedi et Marlies habitent ähm à Oberrieden. Oui là il y a une piscine et j'aime là nager aux vacances. Oui et j'ai un cousin qui s'appelle Aldo, et nous rencontre nous à un + ähm also un Anlass de la famille, ähm et là nous mangeons <rire>. Oui. Ähm et j'ai cinq cousines äh alors äh + quatre filles et un garçon <.hhh> qui habitent à Basel ähm mais apron ils ähm ils ont <.hhh> habité à l'Amérique et ils parlent anglais. Oui <rire> ça c'est ma famille.

E : Oui d'accord. Quels sont tes hobbies.

B : Oh ähm j'aime faire la cuisine <rire>, ähm j'aime lire oui ähm <.hhh> j'aime être dans la dans la nature et + ähm j'aime nager dans la la- dans le lac. + Oui. ++

E : Oui. Qu'est-ce que tu fais pour rester en forme.

B : Ouff ähm je fais la sport³⁹³ à l'école, ähm et je + ähm + je joue ähm dans notre jardin avec ma petite soeur ähm et je vais + je vais beaucoup <rire>. Oui c'est ça. Je n'ai pas un hobby, un club³⁹⁴ de sport. Non.

E : Oui. Quels vêtements est-ce que tu aimes porter.

B : Äh <rire> also quand il est chaud je je porte³⁹⁵ äh des shorts et ähm eh ++ ja ich w- also +++ ein Spaghettileibchen aber ja <rire> ähm oui mais je n'aime pas beaucoup por³⁹⁶ un un un robe ou un jupe. Ähm j'aime porter des pantalons. <rire> Oui. + D'accord.

E : Et où est-ce que tu les achètes, les vêtements ?

³⁹³ -t final prononcé

³⁹⁴ prononcé [klyb]

³⁹⁵ prononcé[pør]

³⁹⁶ Elle veut probablement dire « porter ».

- B : <rire> Dans les magasins XXX also Manor, Globus, <rire> je ne sais pas, c'est + différent. Oui
- E : Oui d'accord. Alors un film ou un livre que tu aimes beaucoup.
- B : Ähm un fille de notre classe ? Ou-
- E : = un film. [Un *film* ou un livre.]
- B : Ah [un *film*. Ok.] Aha. Ähm. +++ Also j'ai aussi lisé le Harry Potter, mais je n'aime pas beau. C'est intéressant mais ce n'est pas mon livre ähm préféré. + Ähm + mes livres changent ähm toujours. Ähm je vais à la bilbiothèque et là je regarde. Je <.hhh> aime ähm + j'aime les livres de la also Autorin Federica de Cesco, oui. Et j'ai aussi ne pas un film préféré. Je regarde la télévision. Mais j'aime aussi aller à cinéma XX.
- E : Est-ce que tu te souviens du dernier film que tu as regardé ?
- B : Ähm ça c'est Avoir et Etre, oui.
- E : Qu'est-ce qui se passe dans ce film.
- B : Ça c'est à l'école avec des des enfants qui sont trois ans et des des élèves qui ähm qui + qui vont faire le la test de gymnasien. Ähm <.hhh> et c'est amusant. Il y a <rire> ähm le professeur ähm donne also die Flasche à le petit enfant et il ++ il fait des also il fait des leçons mathématique pour les grands. Oui c'est amusant.
- E : Oui. Ähm et qu'est-ce qu'il fait encore avec les élèves dans ce film.
- B : Ähm ++ Il parle avec les, et il + il fait il donne les des devoirs³⁹⁷ et il + ils font des dessins dessins, + il raconte ähm des des livres et + oui <rire>
- E : Oui d'accord. Qu'est-ce que tu as fait hier.
- B : Hier ++ je me levé lev- ähm ++ XX
- E : Aujourd'hui c'est lundi et hier c'était dimanche.
- B : Ok. [<rire>]
- [E] : [<rire>]
- B : Ähm alors + ähm + ah ähm ++ ähm j'ai dormi à la maison de un une copine, ähm et nous avons fait les devoirs là, et nous n'allons pas à la piscine parce qu'il fait froid³⁹⁸ le matin. Ähm les ähm à midi j'ai rentre à la maison, ähm et j'ai mangé ähm ++ ich habe es vergessen aber ähm oui et après je j'ai été ähm dans notre jardin et j'ai li un livre, ähm qui s'appelle Das Geisterhaus, ähm ça c'est le livre de mon copine mais pas moi livre, puis je j'ai prépare moi pour la test mathéma- mathématique ähm et je cuisine ähm des des cadeaux pour ähm mes copines qui avons ähm a- l'anniversaire aujourd'hui. Ähm J'ai fait ähm de la pain, fait, oui, j' j'ai mangé also ++ das habe ich eben auch vergessen, oui, c'est ça. <rire>
- E : Oui d'accord. Alors on va parler de l'école.
- B : Oui.
- E : Qu'est-ce que tu penses de l'école. Qu'est-ce qui est *bien* à l'école et qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école.

³⁹⁷ prononcé avec e fermé

³⁹⁸ -d final prononcé

- B : Ähm also le HoPro ou tous les écoles.
- E : Le Ho- La HoPro oui.
- B : Ok. Ähm j'aime beaucoup les les jours spéciales, le la j- le jour ähm + de sport qui nous faisons ähm de la ski ou du snowboard, ähm et j'aime j'ai j'aime + ähm la jour qui + nous avons fait nous allons aller à l'Expo, ähm et j'aime also j'aime beaucoup les also die Veranstaltungen und Anlässe ähm die SOV, ähm + et + ähm + j'aime notre homepage, also oui, l'internet, et j'aime + oui et ähm la mensa est pratique mais ne ähm ++ elle n'est- ce n'est pas toujours bon là. Et j'aime la maison de l'école, ähm + c'est a- ähm agréable also froid ähm quand il ähm si elle fait chaud dehors, ähm ähm j'aime le Turnhalle au milieu de ça maison, ähm, oui <rire> mais je n'aime pas beaucoup de tests et de devoirs. + Oui. Et les les professeurs <.hhh> sont bons <rire> ja. Oui. Ähm ++ Oui c'est ça.
- E : Oui d'accord. Comment est-ce que tu vas à l'école.
- B : Ähm + je prends le train, ähm + tous les jours, ähm mais d'abord je peux aller à la gare, mais j' + j'ai ähm dix³⁹⁹ minutes dix minutes pour ça faire. Ähm <.hhh> et on also j'aime beaucoup le train parce qu'ähm <.hhh> on doit ähm nein on peut lire le journal de vingt mini- minutes ähm XX en train et ähm on peut parlons au train, on peut se repose, + ähm mais ce n'est pas bon parce qu'ähm on on doit + ähm warten bis le train arrive ähm et il part seulement ähm à cinq à quinze minutes et ce n'est pas grave mais <rire> ähm je peux aller quand si je veux et le train part si elle doit. Ähm oui. Et je dois aussi aller ähm à l'HoPro <rire> mais ce n'est pas <rire> oui.
- E : Oui d'accord. Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances ? Pendant les vacances d'été.
- B : Ähm les premières s- semaines je vais rester à la mais- à la maison, ähm je vais faire un cours, also nous nous a- nous allons aller à Zurich et là nous allons regarder <.hhh> qui ähm les jeunes ähm font la téli- la télévision Lüthy et Blanc. C'est un cours, ähm et je vais ähm faire de la ehm ski d'eau, c'est aussi un cours, et je je vais rester à la maison je vais lire, oui, nager dans le lac. Et le troisième et le quatrième semaine ähm nous allons + nous allons aller à + à Angleterre, ähm ++ ähm à York et Edinburg, ähm + ça va faire plaisir je pense, ähm et le qua- cinquième semaine je je vais aussi rester à la maison. Oui je vais me rencontre avec des copines. C'est ça.
- E : Oui. Alors encore un peu autre chose. Imagine que tu as gagné un million au loto. Qu'est-ce que tu fais avec cet argent.
- B : Ah ehm je vais aller ehm + à un île ähm seulement et ça + là il va ähm avoir une palme et ähm+ et une maison pour moi, ähm et je vais m'achète beaucoup des glaces <rire> et des livres et <rire> et beaucoup de dessert. Oui et je vais ähm ++ ähm + ähm je vais me m'achète beaucoup des + ah un grand maison une grand maison pour moi <rire> ähm sur l'île <rire>. Oui et là ähm je vais ähm nager, dans le mer, et il fait il va faire chaud

³⁹⁹ prononcé [dis]

là <rire> je pense, ähm oui + et ähm il a beaucoup des glaces. Ähm +++ ähm +++ et je vais avoir ähm un une ba- un bateau <rire> pour moi, oui c'est ça je pense.

E : Oui ok.

2.11.4. Discussions à deux entre 6 élèves de la classe pilote

2.11.4.1. Manolo et Georges

Durée : 2 min. 15 sec

G : Bonjour Man[uel

M : [Bonjour.

G : Est-ce que tu as un animal domestique ?

M : Oui.

G : Qu'est-ce que c'est ?

M : C'est un chat.

G : Ohhh. Äh est-ce que il est féminin ou masculin ?

M : Féminin.

G : Féminin. Äh quel âge est-il est-elle ?

M : Elle est + dix-huit ans.

G : Ähm dans le les ans pour les les hommes ou pour les chats.

M : ++

G : Für den Menschen oder für die Katze, das Alter.

M : Ah pour le chat.

G : Ah pour le chat. Ähm + quel äh quelle couleur c'est de quelle couleur elle a ?

M : Ähm blanc äh brun et noir.

G : C'est un tigre.

M : Non.

G : Non ? Ähm est-ce que tu aimes ton äh ta chat ?

M : Äh +++ oui.

G : Ah ! C'est bon. Merci. Au revoir.

M : Au revoir.

G : Bonjour Manolo.

M : Bonjour. Quel⁴⁰⁰ est ton hobby ?

G : Je joue du äh du tennis. Tous les mercredis j'y vais pour me mesurer⁴⁰¹ avec mes copains. Nous jouons avec äh en double c'est-à-dire deux contre deux.

M : Depuis quand est-ce que tu joues + äh du tennis.

G : Ähm ou trois ans.

M : Trois ans.

G : Äh non non non. Huit ans excuse-moi.

M : *Huit ans* ?

G : + Avec huit ans.

⁴⁰⁰ Avec e fermé

⁴⁰¹ avec e fermé

M : Ah. Äh est-ce que tu aimes le tennis ?

G : Oui, ähm c'est une sport⁴⁰² qui + ähm + qui ähm voule voulons le + le tactique et la condition.

M : Aha. + Bon.

G : Merci. Au revoir.

M : Au revoir.

⁴⁰² -t final prononcé

2.11.4.2. Georges et Kaspar

Durée : 5 min 35 sec.

- G : Qu'est-ce que tu ähm tu as fait le dernier⁴⁰³ week-end ?
K : Äh le ven vendredi ähm j'ai regardé⁴⁰⁴ de la télévision,
G : =Qu'est-ce que tu as regardé dans eh la ähm dans [le télévision]?
K : [Non non ehm] j'ai joué ähm + du
X-Box.
G : Du X-Box. Oh quel jou ?
K : Ähm + De la Hip-Hopper zwei.
G : A l'Hip-Hopper zwei. Ähm c'est une bande.
K : Ähm + très bien.
G : Très mauvais ? Quel est le ähm + quel est le structure dans le jou. Äh qu'est-ce que tu
as fait dans le jou.
K : Äh c'est un jou ähm Strategie, äh on doit + ähm + cherche ähm des choses et ähm on
doit gagner.
G : Oui. Et le samedi ?
K : Le samedi, ähm le matin, <se racle la gorge> j'ai eu mon petit déjeuner, j'ai fait les
devoirs⁴⁰⁵, ähm de france et du latin, +
G : Et que- äh pourquoi tu as fait äh les devoirs⁴⁰⁶ pour latin.
K : Parce que + ähm + demain⁴⁰⁷ ähm nous avons + le test. C'est important.
G : C'est très important. Pour les notes.
K : <rire> Äh et la nuit j'ai été avec toi <rire> äh dans + äh dans la maison, et ähm nous
avons regardé⁴⁰⁸ + le Matrix,
G : Oui ja ouh et c'est une bonne mu[sique. Je j'aime.] [Parce que c'est
K : [C'est bien. Ähm] très très⁴⁰⁹ bien. [Et
G : très philosophique et ähm + mais l'action un peu action. Très bon. <rire>
K : <rire> Qu'est-ce que + tu dis äh des films ?
G : de film ?
K : Ja.
G : +
K : Wie findest du ihm ?

⁴⁰³ prononcé comme « dernière »

⁴⁰⁴ Le e de la première syllabe est prononcé de façon fermée

⁴⁰⁵ prononcé avec e fermé.

⁴⁰⁶ Prononcé avec e fermé

⁴⁰⁷ Prononcé avec e fermé

⁴⁰⁸ le e de la première syllabe est prononcé de façon fermée

⁴⁰⁹ deux fois prononcé avec e fermé

G : Ah. Ähm j'adore ähm le le film parce que ähm c'est très intéressant, c'est philoso-
philosophique c'est action c'est ähm + c'est traurig ähm

K : Oui oui =Et qu'est-ce que
[tu fais

G : [Mais je je vais regarder ähm le le Matrix Reloaded [dans le cinéma,

K : [oui
= Eh eh quel cinéma ?

G : Corso.

K : Corso aha.

G : C'est c'est u äh c'est c'est le Corso un, c'est *très* grand.

K : <toux> Oui ähm + äh j'ai regardé⁴¹⁰ ähm Herr der Ringe dans + cettte cinéma.

G : Cette cinéma.

K : Oui. [Et [Ja. Oui oui oui äh parce que il y a beaucoup

G : [Herr der Ringe c'est très ähm laut. [<rire>

K : de basses. [Ja] Et [XXX [<rire>]

G : = de basses [oui] oui <rire> [C'est cool⁴¹¹. C'est super cool⁴¹². [<rire>]

K : Qu'est-ce que tu fais ähm + le dimanche ?

G : + Ähm je + je apprends le latin <rire> et je fais le le texte pour le Bar-Mitzwa, c'est
une (comédienne ?) de äh jou, oui, et ähm + äh je fais les la lettre, la lettre

K : oui oui

G : Dankes, ähm pour les + Geschenke, [pour] les ja, <.hhh> et je fais l'organisation,

K : [oui] oui

G : c'est très ähm différent oui

K : oui Et est-ce que tu as + Est-ce que tu as appris toujours ?

G : Non non non.

K : Qu'est-ce que tu fais also quelle also autre chose ?

G : Je bricole les les petits robots⁴¹³, also un robot⁴¹⁴ est une appareil automatique,

K : oui oui

G : et je + soude tous les robots [avec] une + stick de soude, c'est une

K : [oui] <rire> oui

G : en en en allemand c'est une [ähm Löt]stab,

K : [äh et] oui XXX ma grand-mère ähm a été avec
moi <se racle la gorge> ähm dans a été XX. Et + äh + et s- äh sie schenkt mir immer
Geschenke <rire> ja ja doch.

G : Est-ce que äh elle a donne-toi ? äh *donné*-toi

K : Beaucoup de chocolat. <rire>

⁴¹⁰ :e e de la première syllabe est prononcé de façon fermée

⁴¹¹ bonne prononciation

⁴¹² prononcé [kyl]

⁴¹³ -t final prononcé

⁴¹⁴ -t final prononcé

G : Beaucoup de chocolat ?
K : Ja. Chocolat et ähm ++ des joux [XX
G : [Quel chocolat ? Lindt und Sprüngli ?
K : Oui. Oui
G : Quel flo flower ?
K : + Aha. <rire> Ja chocolat avec de + Nuss. <rire>
G : Et de lait ?
K : Oui oui oui.
G : Et de papillons <rire>
K : Ja oui <rire>
G : Ähm et de marzipan ?
K : Oui.
G : Oui ? De marzipan ?
K : Non non non non. Äh äh je déteste marzipan [le marzipan. Et toi ?]
G : [Ah + ähm] = Moi non plus.
K : Oui.
G : Merci. Au [revoir
K : [Au revoir

2.11.4.3. Georges et Sonja

Durée : 3 min.

G : Bonjour.

S : + Bonjour.

G : Est-ce que ähm tu veux- vais faire dans cetttes vacances d'été ?

S : Mmmm je veux äh je veux apprendre le latin et le anglais et du français <rire> mais je fais une cours⁴¹⁵ de XXX et des surf.

G : De surf. Ähm Windsurf ou les autres surfs.

S : Dans le lac.

G : Dans le lac. Dans le lac de Zurich ou

S : = oui oui <rire>

G : Oui ? Äh dans äh au Zollikon äh

S : =Ähm au Wollishofen.

G : Au Wollishofen ? Oh ähm d'accord.

S : Ähm et après je fais äh non non je fais au + dans äh Tschirtschen. C'est ähm dans le Suisse.

G : Dans le Suisse. Ah ja, ich kenne Tschirtschen.

S : Oui ?

G : Oui äh je vais tous les vacances d'été au Valbella Lenzerheide, et nous faisons une

S : oui

G : + mm + une promenade, et nous ne + wissen

S : sais

G : nous ne sais pas ähm où nous sommes, [et nous vais] et nous vais et nous vais, et

[S] : [<rire>]

G : [<rire>] nous nous sommes dans Tsch Tschirtschen.

S : [<rire>] Ah oui [<rire>]. Et après je grimpe.

G : [<rire>]

D'accord. Et moi j'ai also je vais avoir le Bar Mitzwa, c'est le confirm pour ähm jud⁴¹⁶, et j'apprends au- aujourd'hui et j'apprends j'appr- j'apprends pour le Bar-Mitzwa, je vais parler en ibroul en hebräisch ähm pour deux deux mille personnes,

S : <hhhh> <.hhhh> oui

G : c'est grand, äh et dans les vacances je vais fais les cartes pour les + pour les pour les Geschenke, et je vais dans un camp⁴¹⁷ dans dans un american

⁴¹⁵ -s final prononcé

⁴¹⁶ [jud]

⁴¹⁷ prononcé comme en anglais

camp⁴¹⁸, ähm s'appelle CASIS, The American School in Switzerland, et je vais faire une cours⁴¹⁹ pour ähm + segeln.

S : Ah oui <rire>. Tu faire en äh Amérique ?

G : Non non [C'est CASIS. [The American School in Switzerland.

S : [Ah [Ah Aha oui. Ja.

G : D'acc[ord]. Merci. Au revoir. Bonnes vacances.

S : [Ok.] Au revoir. Merci.

⁴¹⁸ prononcé comme en anglais

⁴¹⁹ -s final prononcé

2.11.4.4. Barbara et Sonja

Durée : 3 min. 45 sec. Les deux ont un débit assez lent.

B : Qu'est-ce que tu as fait ce week-end ?

S : Ähm j'ai mangé des gâteaux et + <rire> et des gâteaux et des gâteaux. Ähm mon frère a + oh a + a eu son anniversaire. Ähm et Gabi aussi. + Et toi Barbara ?

B : Je suis allée dans un restaurant⁴²⁰ au samedi + diman- äh nein <.hhh> samedi soir. <.hhh> J'ai mangé + un pizza pizza et et ähm et de la salade. Ähm <.hhh> au diman- à dimanche + je suis allée + ähm + j'ai fait une randonnée avec ma famille et + mmh et les chiens de mes des mes voisins, + et + et après, <.hhh> ähm je suis + oui je suis allée dans mon dans ma tante, ähm nous + nous avons fait + beaucoup de + jouaux ? + et j'ai j'ai mangé chez + elle⁴²¹ ? chez elle. +

S : Ah ja. Chez elle.

B : Ähm et toi tu as fait + ähm le dimanche ? <rire>

S : Ähm mmh je fais ah nein non j'ai fait + un Schatzsuche äh de mon frère, hm was heisst für ?

B : pour

S : Pour ah ja oui oui *pour* mon frère. <rire> Et avec mon père, et + après je + äh + äh + <rire> j + äh je allé allé + äh à + maison. +

B : Ok.

S : Et ++ Qu'est-ce que ton sport préféré ?

B : XXX <chuchoté>

S : Verstehst du es ? <chuchoté> ++ Sag einfach irgendetwas. <chuchoté> Ich sage nichts. <chuchoté> <rire>

B : ++ <rire>

S : Mon sport préféré est grimper et l'acrobatique et ähm + oui.

? : Scheissegal. <chuchoté> Ok.

⁴²⁰ Le « e » de la première syllabe est prononcé de façon fermée.

⁴²¹ Prononcé sans liaison

2.11.4.5. Barbara et Tamara

Durée : 5 min. 30 sec. Tamara a un débit très coulant et fluide, Barbara un débit heurté

B : Qu'est-ce que tu fais ce week-end ?

T : Ah j'ai fait beaucoup de choses j'ai + appris de latin et de français, <rire> et j'ai ma grand-mère a resté à oui notre maison, et nous avons joué des- avec des cartes et je nous avons regardé la télé <rire> et joué des différents jeux. Et toi, qu'est-ce que tu fais ?

B : Je j'a j'apprendu du latin et + je j'ai fait pour le + Vortrag

T : Ah pour la présentation

B : présentation, <.hhh> et j ähm je vais + je je suis je suis allée dans à + à mes ma mon ma cousine <rire> ähm pour jouer du foot.

T : Ah. Et quand tu as ta présentation ?

B : ++

T : Wann hast du deinen Vortrag ?

B : Ähm ähm à deux semaines. De [à de

T : [Ah ja + Et + ähm ++ Über was ach nein wie sagt man
Quel est ton thème dans le + présentation.

B : C'est soigner les animaux.

T : Ah. Tu as beaucoup des animaux ?

B : Mmh ja non [<rire>] J'ai deux chats. Et toi ?

T : [Non.] Aha Eh j'ai un lapin. Et un Frosch.

B : [<rire>] <rire>

T : [Oui oui äh] mon *frère* a un Frosch. Il- dans une cage. Oui. Äh

B : Quel est ta ähm animaux préféré ?

T : Ähm j'aime le chien. Mais nous avons nous n'avons pas de chien parce ce que ma mère est allergisch. Allergique⁴²².

B : Ah oui.

T : Et toi ? XX ähm ta animaux préféré ?

B : Mmh j'aime les chats et les chiens mais j'aime + au- autre beaucoup des animaux.

T : Ah oui. Äh tu fais des promenades avec un chien de la voisine oh ou de le voisin ?

B : Oui <rire>

T : Oui ? Quel est quel le nom⁴²³ ? Der [Name] ? De le chien oui. <rire>

B : [De le]chien ?

B : Ähm c'est deux chiens,

T : =Deux ?

B : Oui. Un c'est Nicki et [X autre] ähm <rire> s'appelle Ginger. [<rire>

T : [Nicki <rire>] [Ginger. Mmh.

T : Ähm + tu ähm et le nom de ta voisine ou te voisin ?

⁴²² prononcé [alɛrgik]

⁴²³ prononcé [nõm]

B : Prénom ?
T : Prénom oui.
B : Ah. Ähm ma voisine s'appelle Cornelia, [+ et] ma voisin nein doch ähm
[T] : [Cornelia oui]
B : s'appelle Marc.
T : Ah oui. Et tu fais des promenades avec ta soeur ou seule ou +
B : Seule. [oui] Mais [ähm] [<rire> Moi] + les <rire>
T : Seule [ah]. [Avec *deux* chiens. [Ouais]
B : Ils sont [petits <rire>]
S : [petits. Ah] Ne pas très grands.
B : Non.
T : Ah. Oui c'est bien äh oui ++ Ähm ma voisine n'est pas de chien mais /il, ils/ un bassin
<rire>. Ein Schwimmbad aber kein Hund. [<rire> un bassin.] nager ?
B : [<rire> Tu] tu ähm nager ?
T : Non. Il est très dreckig. Il n'est pas [sauber. Et maintenant la voisine a un petit fille à la
[B] : [Ah.
T : maison, Alamara, <rire> et oui je joue avec Alamara ce week-end, et + oui
B : Ah.
++
T : Oui, + et tu fais beaucoup de devoirs⁴²⁴ ce week-end ?
B : Oh oui.
T : Pour le latin.
B : Oui. [mais aussi de la histoire. [Oui [Geschichte]
T : [Après Histoire. [Qu'est-ce que c'est [histoire] en
allemand ?
B : [Geschichte Geschichte ? [Prüfung ? Ähm
T : [Oh *Quand* vous avez histoire⁴²⁵ Wann haben wir? [Ja oui.
B : XXX [XXX]
T : [<.hhh>] Oh non. Ce n'est pas bien. Oh oh. D'accord. Hören wir auf ?
B : Oui Ja.
S : Au revoir.

⁴²⁴ prononcé avec e fermé

⁴²⁵ prononcé [istuer]

2.11.4.6. Barbara et Kaspar

Durée : 6 min 55 sec.

B : Qu'est-ce que tu fais ce week-end ?

K : Ah ähm <se racle la gorge> j'ai été <se racle la gorge> au Riedberg, XX <rire> Est-ce que tu sais quelque chose ähm de Riedbergfest ?

B : + Mm +X

K : Est-ce que tu as été ähm au Riedbergfest.

B : Non.

K : Ähm ok ähm <se racle la gorge> il y a il y a eu beaucoup des concerts⁴²⁶, ähm de + de ähm + danseuses d'Inde et <se racle la gorge> ähm la fête a + a fait beaucoup de plaisir de plaisir äh + et toi, qu'est-ce que tu + tu as fait ?

B : J'ai fait j'ai cherché mon chat parce que il est + vermisst, <rire> et je ne trouve XX

K : XX

B : je ne le trouve pas.

K : Oui.

B : (?)

K : Et où est-ce que tu as + cherché ton chat ?

B : Dans mon quartier⁴²⁷

K : Quartier⁴²⁸ ?

B : Jaaa.

K : Et où est-ce que tu habites ?

B : Äh au au l'Ess-, Esslingen. <rire> [C'est Oui

K : [C'est c'est un Kaff⁴²⁹ <rire> C'est un Kaff <rire>

B : Oui. Mais je ne veux pas habiter à Zurich. Äh Non. Äh <rire>

K : Pas Zurich.

B : il a [beaucoup] de beaucoup des voi- voitures et des XX

K : [pourquoi ? Ah. <se racle la gorge> Mais tu peux habiter à Zurich aussi <se racle la gorge> äh aux places + ähm et et ähm par exemple chez moi il n'y a pas ähm ähm des voitures. Also non. Et

B : Oui mais Zurich est + XXX. [Et et puis XXX]

K : [Ja oui oui oui il y a beaucoup] de gens. Il y a beaucoup de gens.

B : Ah oui. Nein oui.

K : Mais äh je trouve ähm que Zurich est ähm äh un bon city. <rire>

B : Non je ne je ne trouve pas. Esslingen est bon. <rire>

⁴²⁶ -t final prononcé

⁴²⁷ prononcé [kuartir]

⁴²⁸ prononcé de même

⁴²⁹ prononcé [kaf]

K : Tu as dit ähm que Esslingen c'est un Kaff.
 B : Oui. Mais un Kaff mais ähm est non pas bon. Un Kaff est bon.
 K : Oui. <rire>
 B : <rire> Oui. Il est mmm
 K : =Est-ce que ce⁴³⁰ n'est pas ähm enuyant⁴³¹ ? Ennuyant ?
 B : ++ *Non*.
 K : Est-ce que tu as ähm des copains ou des copines [+ chez toi]?
 B : [Mmm non. <rire>] Äh + oui.
 K : [Äh + tu] tu es seule. + Avec ton chat <rire>
 B : Äh dans la [+ le quar-] <rire> Oui. Ja oui.
 K : =Est-ce que tu as [un Oui
 B : [Mais en Zurich il y a beaucoup des gens et il y a + beaucoup des
 K : [Tu as XX Est-ce que- non. Tu as un jardin ? Un *grand* jardin ?
 B : + [stupides gens. <rire> Oui.
 B : Et tu n'as pas.
 K : <se racle la gorge> *J'ai* un jardin mais + il est petit. <rire>
 B : Et äh j'aime le jardin et je ne veux pas *pas* de jardin. Eh
 K : Oui.
 B : Par exemple à à à Zurich.
 K : Oui. + Ähm
 +++
 B : Oui.
 K : <se racle la gorge> Qu'est-ce que tu fais ähm chez toi <.hhh> après + äh les devoirs ?
 B : <rire> Maintenant je cherche le la chat <rire> et + oui.
 K : Toujours ?
 B : Non. Maintenant oui. Mais sonst je + [+ [je lis.
 K : [Est-ce ce que [tu- Est-ce que tu as fait ähm une
 annonce ?
 B : Oui. Mais en Esslingen.
 K : Oui. Oui. ++ Äh ehm ++ Wie sieht sie denn aus ?
 B : Ähm + ähm il + il est dreifarbig, [brun, noir et blanche], oui
 K : Oui. [Il a il a trois trois co- couleurs]. Oui
 B : Et il est trois ans, et féminin. Ah *elle* [ja elle] est trois ans, et
 K : Dans- Il est- ah *elle*. [XX] oui
 B : elle+ est féminin.
 K : Féminin. + Oui. Ähm <se racle la gorge> ähm Je n'ai pas eh des + eh des animaux
 domestiques <rire> parce que eh mon père ne veut pas + ähm des animaux äh dans la
 maison parce que + äh + ils also ils ne sont pas hygiéniques⁴³²,

⁴³⁰ prononcé avec e fermé

⁴³¹ prononcé [enyä]

⁴³² prononcé [igjenik]

B : <rire> Mais les chats ou les chiens + sont sont très mignons, ++ oui

K : Tu trouves ? <rire> Ils ont beaucoup de cheveux.

B : Oui mais oui. <rire> [Mais] mais on doit + kürzen ++ et c'est ce n'est pas XX,

[K] : [des cheveux]

B : Je pense pas ouais.

K : Oui, merci pour l'XX äh XXX. <se racle la gorge>.

2.11.4.7. Kaspar et Samuel

Durée : 2 min 45 sec : Cette conversation a été coupée trop tôt par une faute d'enregistrement ; les deux élèves se sont enregistrés plus longtemps, mais les deux élèves suivants ont effacé leur conversation tout en enregistrant la leur.

K : Qu'est-ce que tu as fait le week-end passé.

Sl : <rire> Je ne sais pas. <rire>

K : Non ?

Sl : Non. Qu'est-ce que tu fais Kaspar ? <rire>

K : Äh le matin also le samedi matin, j'ai été très fatigué. Quand même ähm + j'ai fait les devoirs⁴³³, et ähm de sept sept heures à dix heures j'ai été dans le cirque Knie.

Sl : Oui ?

K : Massimo Rocci a été très gai. Ähm eh la dimanche ++ [ähm

Sl : [Ähm Kaspar ähm le cirque
Knie c'est bon ? Eh c'(était⁴³⁴ ?) bon ?

K : C'est très bien parce que ähm ähm il y a beaucoup de clowns⁴³⁵ [et <rire> le clown sont
[Sl] : [<rire>

K : très gais. Oui. [Et eh + j'ai ri beaucoup.

Sl : [Oui Ja.

K : Et qu'est-ce que tu fais. Est-ce que tu äh joué de foot ?

Sl : Oui. A samedi + mm je ++ j'ai fait mm du foot à XX et nous + verloren ? ähm nous

K : Oui

Sl : + ne ähm ne gagnons pas, <rire> ähm et + à dimanche, ++ je suis allé ähm +

K : Oui

Sl : au cinéma et je ähm

K : Oui = Qu'est-ce que tu äh as regardé ? Äh que- quel film.

Sl : Mmh je je regarde le ähm le film Just Married.

K : Just Married ?

Sl : Oui.

K : Il est bien ? Ou

Sl : = Oui. Comme ci comme ça.

K : Comme ci comme ça ? Ähm moi, le dimanche ähm + <se racle la gorge> ähm ma vieille classe äh /on fait, ont fait/ eh /on fait, ont fait/ une fête, ähm + la fête äh s'appelle

Sl : oui

K : One One Year After Party, ++ oui, und plus tard ähm je suis je suis allé dormir. <rire> + Oui.

Sl : Oui. ++ Ähm

⁴³³ prononcé avec e fermé

⁴³⁴ prononcé [eta]

⁴³⁵ prononcé [klaun]

2.11.4.8. Samuel et Sonja

Durée : 4 min 10 sec. Les deux élèves ont un débit lent et un peu heurté.

- S1 : Ähm est-ce que tu aimes <rire> le français ?
S : Non ähm je n'aime pas le français. <rire> Ähm c'est + kompliziert.
S1 : C'est difficile [et +
S : [Oui. Et toi ?
S1 : Mm comme ci comme ça. Mais + j'aime + la ähm Aussprache wie heisst das
S : Mmh
S1 : J'aime parler et le français.
S : Oui ? Hm.
S1 : Et toi ?
S : Mmh moi, + ähm je n'aime äh + je n'aime pas le + ehm + je n'aime pas tous les + les
les nein [<rire>]
S1 : [<rire>] Et tu aimes ++ anglais also + *mehr* als Französisch. <rire>
S : Oui äh un petit peu.
S1 : Mm moi non ähm parce que ++ c'est weiss nicht
S : L'anglais est + halsX <rire>
S1 : Halskrankheit.
S : Oui oui. Et latin ?
S1 : Latin ? Oui mais ähm j'aime le latin.
S : Mm non je n'aime pas le latin. <rire> Le latin est ++ nutzlos <rire>
S1 : Ma note est ähm + fünfeinhalb.
S : Mm j'ai un viereinhalb [mais] + Aha. Un quatre bis + cinq. <rire>
S1 : [<rire>] Aha. Gut. Ähm
S : Ähm + Tu aimes + le sport ?
S1 : Oui j'aime beaucoup [le sport] oui [<rire>] Non [quel est +
S : Oui eh je [aussi] [<rire>] Je aussi mais [ähm eh
S1 : ton spo- ähm sport préféré ?
S : Ah eh grimpe- äh + grimper, l'acrobate
S1 : [Äh où est-ce que tu grimper.
S : Mmh äh + Schlieren [<rire>] dans les Gaswerke. <rire>
S1 : [Schlieren] Ähm tu eh ++ Est-ce que tu
as grimpé à la montagne ?
S : Oui oui aussi.
S1 : Oui ? + Schön <rire>
S : Dans le montagne et il ++ X[XXX]X <rire> Et qu'est-ce que *ton* sport préféré ?
S1 : [ja ja] Mon
sport préféré est le foot, ähm c- parce que c'est un sport also Mannschaftssport et cet
ähm me plaît. <rire>
S : Tu joues dans + Verein ?

S1: Ja. Dans le club FC Egg.
 S: Oh <rir[e> Äh tu aimes mathématiques ? [<rire>
 S1: [<rire> Non je n'aime pas [mathématiques. <rire>
 Ähm oui.
 S: Mais pourquoi ?
 S1: Pourquoi ? Ähm parce que ++ Ich kann nicht ?
 S: Je ne sais pas.
 S1: Ich kann nicht ?
 S: Je ne sais pas
 S1: Je ne sais pas. <rire> [ja
 S: [<rire> Ah oui. Ok. <rire> Ähm äh je n'aime pas français + äh +
 parce que je ne sais pas. <rire>.
 S1: Nein was- was sollte das heissen ?
 S: Ich kann es nicht.
 S1: Parce que je ne ähm + können ? + je ne peux pas <rire> Hast du es ? Hören wir auf ?
 S: Ok.

2.11.4.9. Samuel et Tamara

Durée : 6 min 10 sec Les deux élèves ont un débit coulant, Samuel un peu moins que Tamara.

T : Ähm qu'est-ce que tu fais en week-end.

S1 : <rire> Je ne sais pas <rire>

T : Tu joué est-ce que tu joué du foot ?

Sl: Oui. On a ++ on a eu + le Schülerturnier.

T : Aha. Est-ce que tu gagné ?

Sl: Äh oui. Je j'ai gagné. <rire> Ähm on + on gagné le dritten ?

T : äh troisième

S1: on gagné le troisième +

T : rang.

S1: Rang <rire> Et also et qu'est-ce que tu fais tu as

T : Ähh Mes grand-parents ont visité,

Sl: Aha.

T : et puis et les jou et oui elle est joué aux cartes, <.hhh> je suis allée à la piscine,

S1 : Aha schön.

T : Mais pas couverte äh [XXX] [Was ?

S1: [Quand ?] [Ah nein. Was heisst wo ?

T : OÙ est-ce que.

Sl: Ah ja où est-ce que + tu es + ähm [allée à la piscine ?

T : [allée à la piscine J'ai all à la piscine j'ai
allé je suis allée à la piscine en Pfäffikon. Dans le lac et dans le bassin.

S1 : Il y a + ähm là il y a ähm le Zehnmeter ? <rire>

T: Non. Il y a äh + Dreimeter <rire> et il y a une Wasserrutschbahn.

S1: Ah. Très beau. <rire>

T : <rire> Est-ce que tu est-ce que tu es allé à la piscine ?

S1: Non je n'ai äh je ne suis pas <rire> allé à la mai- äh à la piscine.

T : Qu'est-ce que tu fais en diman⁴³⁶- dimanche⁴³⁷. Am Sonntag.

S1: Mm j'ai + j'ai jou du foot parce qu' äh On a + on a eu le ma-

T : = Schon wieder ?

S1 : le final de Grümipi.

T : Aha Et tu gagnais.

S1: Oui oui.

T : Gagnerais ?

S1 : <porte qui claque> egal.

T : Et qu'est-ce que tu ton frère fait?

436 -n prononcé

437 -il prononce
prononcé correctement

S1: Oh ähm + mon frère a joué aussi du foot en nein + il + il a eu + à la Grümpi + too <rire>
 Au[ssi
 T: [Aussi. + Aha
 S1: Ganz lustig, was ?
 T: Ja. + Was sollen wir noch fragen ?
 S1: Ich weiss es nicht.
 T: Äh
 S1: Schwierig
 T: Ähm + Qu'est-ce que fais tu oh nein
 S1: Qu'est-ce que tu as fait
 T: Qu'est-ce que tu as fait ähm ce midi. Heute Mittag.
 S1: Ähm <rire> ++ Nein X allé manger ++ ah à ähm mensa.
 T: Oh non.
 S1: Oui oui. Il fait mauvais temps⁴³⁸. <rire>
 T: <rire>. Et + qu'est-ce que tu manges ? Tu as mangé ?
 S1: Ähm j'ai j'ai mangé ähm
 T: Du muss ein wenig ins Mikrofon sprechen.
 S1: Eh was habe ich gegessen. ++ Riz⁴³⁹ avec + avec la viande. <rire>
 T: Äh ++ Et + et c'est bon ?
 S1: Äh non [non.
 T: [La food à la mensa ?
 S1: <rire> Non.
 T: Non.
 S1: Non.
 T: Et pourquoi tu manges à la men- mensa ?
 S1: Ähm + Keine Zeit. Ähm +
 T: Est-ce que tu lis
 S1: = Je n'ai Nein Ich hatte keine Zeit. Was heisst ich habe ge- ah j'ai. Je
 n'ai pas eu [ähm Was ? Was heisst das ?
 T: [Beaucoup. Beaucoup de temps.
 SE: Ja beaucoup de temps.
 S: Ah. Moi je + j'ai allé
 S1: Je suis allée <rire>
 T: Ah je suis allée en Hauptstadt,
 S1: Où ? Tu as mangé le kebab ?
 T: Non. J'ai mangé des Falaffel. [<rire>
 S1: [<rire> Ok.
 T: Mais il est très scharf, <rire>
 S1: Ja ? Hast du scharf genommen.

⁴³⁸ prononcé [tâp]

⁴³⁹ prononcé [riz]

T : Si äh oui. <rire>
 S1 : Si si. ++ Oui. Müssen wir (reingehen ?) ?
 T : Nein wir machen [weiter . Ähm + Est-ce que tu as un animal domestique ?
 [S1] : [oähhhh.
 S1 : Äh Oui j'ai + ah fuck
 T : un chat
 S1 : =J'ai un chat. Ähm une s'appelle ah nein elle s'appelle <rire> Nemo.
 T : Nemo.
 S1 : Oui.
 T : Et il y a des bébés ?
 S1 : Non. Il est kastriert. [Elle est kastriert.
 T : [<rire> Ähm + Est-ce que elle est noire ?
 S1 : Non, elle + elle est ähm noire et blonde.
 T : Ah et blonde.
 S1 : Oui.
 T : Et quelle est les couleurs les couleurs de + Augen ? eaux ?
 S1 : XXX les yeux.
 T : zyeux.
 S1 : Ähm ++ elle est ähm + Was heisst
 T : [bleu]
 S1 : [ja] vertes.
 T : vertes.
 S1 : Oui.
 T : Aha. Alles klar.
 S1 : Ja. Tun wir finir ?
 T : Ja.

2.11.5. Discussions à deux entre 6 élèves de la classe de contrôle

2.11.5.1. Flavia + Brigitte

Durée : 8 min. 10 sec.

- F : ... préféré [Le début n'a pas été enregistré.]
Br : Mm m'aime le dessiner. Et toi qu'est-ce que ton leçon préféré.
F : Mm j'aime le français et le la le sport, mais j'aime pas <rire> la ähm l'histoire.
Br : Ähm ah <rire>
F : Parce qu'moi <rire> parce qu'j'aime pas Herr [Il est un peu + je ne sais pas quoi
Br : [Oui <rire>]
Br : Ennuyeux⁴⁴⁰
F : Quoi ?
Br : Ennuyeux⁴⁴¹
F : Je ne sais pas. [Mais il est + je n'aime pas. Et j'aime aussi la mathématique +
Br : [Ähm <rire> <rire>
F : [mais je ne suis pas bête mais j'aime Monsieur
Br : [quoi <rire> Aha <rire>
F : On peut faire on peut faire beaucoup des choses. Et il ne dit pas quelque chose.
Br : Aha. Oui il est très aussi chouette. Et l'anglais ?
F : =L'anglais pas [l'anglais parce que là-bas non. [Là-bas pas ça. [J'X]
Br : [Non [Ähm [Oui c'est] c'est
F : =C'est un peu
Br : =C'est ne pas un professeur XX [<rire> Oui <rire>]
F : [Oui oui oui] Oui et mais meilleur entre tout
j'aime la pause.
Br : Oui <rire> oui c'est + [c'est chouette] là c'est X <rire>
F : [et les vacances] Qu'est-ce que tu fais en
vacances.
Br : Ähm je vais ähm + en Venise. Oui <.hhh> ähm + [il y a beaucoup d'eau et <rire> là
F : [Mm c'est je j' j'ai été äh en Italie la
Br : oui]
F : première] semaine à XX comme toujours, [et la deuxième semaine j'étais à un
Br : [<rire>
F : Voltigelager. Ähm [à -
Br : Ah [Depuis quand est-ce que tu fais du voltige.
F : Depuis s- suis depuis cinq ans. [XX c'était en XX] à en Allemagne.
Br : Wow <rire> [XXX]

⁴⁴⁰ Prononcé [enɥijø]

⁴⁴¹ Prononcé [enɥijø]

Ah oui. Oui le deuxième semaine je reste à la- j'ai resté à la maison.

F : Et qu'est-ce que tu as fait à la maison ?

Br : Ähm oui ähm <rire> j'ai lu ähm un peu un livre et je suis allée au bibliothèque et au XX oui

F : Je suis j XXX ähm [deux] deux jours à la Suisse, [j'ai] resté deux jours à la Suisse,

Br : [Ah] [oui]

F : mais + je suis je vais ähm presque toujours + ähm + oui <rire> en vacances.

Br : <rire> Ah +

F : [Parce que à l'Italie nous avons une maison.

Br : [Oui Ah chouette oui. <.hhh>

Ähm [oui

F : [Est-ce que tu es jamais été en Italie.

Br : Ähm pardon ? <rire>

F : Est-ce que tu étais jamais une fois + en Italie.

Br : Ähm oui ähm

F : Le le le vacances ähm d'été.

Br : Oui ähm

F : Où est-ce que tu es.

Br : Ähm c'est ++ <rire> je ne sais pas [<rire>]

F : [Fait rien]

Br : Ähm j'ai mangé des glaces à la maison [rire] J'ai cuisiné cuisiné et j'ai allé à la maison

F : [Oui]

Br : de Chantal-

F : =je j'ai j'ai trois jours j'ai mangé quatre glaces <rire>

Br : <rire> Oui ähm j'aime le Pralinato [et le Magnum.]

F : [Oui J'ai aussi] mangé + ähm

[+ un Pralinato]

Br : [Qu'est-ce que tu manges].

Oui <rire> ähm noir et ou blanc.

F : Noir. J'aime pas la chocolat blanc.

Br : Oui je ne- moi je aussi [XX

F : [Et aussi + mm à + et aussi à + Ostern je mange pas de chocolat blanc.

[Ma chocolat préféré c'est la chocolat + [noir. Pas blanc. Noir.]

Br : [Ah ok. [Oui oui ma aussi] <rire> Oui ähm j'ai mangé des Schoggihasen <rire> et des SchoggiX eh le chocolat <rire> oui <rire>

F : Qu'est-ce que est ton + ton ++

Br : Ähm

F : Hm <rire> Qu'est-ce qu'est ta boisson préférée.

Br : Mm j'aime le Fanta et le Sprite. Ma soeur aime beaucoup le coca. <rire>

F : Moi j'aime j'aime ähm la Lemonsoda. [C'est ça. Quelque chose de l'Italie.]
 Br : [Oui oui mmm] oui
 F : Et mon chien aime le champagne.[<rire>][Il a bu ähm ähm +] quelque chose.
 Br : [<rire>][J'aime aussi + cuisiner]
 Oui et un boisson.
 F : Qu'est-ce que tu aimes cuisiner.
 Br : Ähm de pizza et spaghetti <rire> et des crêpes souvent.
 Br : [Oui] [Le plat préféré+ - Oui <rire>
 F : [J'aime] faire de de Waff[eln. Tu connais des Waffeln.
 Br : Oui ähm tu fais des Waffeln ähm rouges
 [<rire> et <rire> + et + Oui je sais.]
 F : [Oui je fais avec Odette des Waffeln rouges XX]
 Br : <rire> C'est chou[ette.
 F : [Qu'est-ce qui est ton plat préféré ?
 Br : Oui ähm j'- les crêpes est mon plat préféré et + ton qu'est-ce qu'est ton plat préféré
 F : Moi j'aime ähm les spaghetti, [et
 Br : [Oui c'est bon. Avec de sauce de tomates.
 F : Oui. Avec la sauce + arrabiata. [Et j'aime] [c'est] scharf.
 Br : [Je ne connais] pas [le sauce] arrabiata. Ahh.
 F : Et j'aime pas ähm + la viande et le + la viande c'est + ähm le vache [XXX
 Br : [Ah oui je sais.
 Mais le *poulet* [moi j'aime le poulet.] [Oui] Oui ok.
 F : [J'aime aussi pas.] Ähm pas de [la] viande.
 F : Aussi de poisson pas.
 Br : Ähm tu n'aimes pas alors alors tu n'aimes pas les spaghetti carbonara. <rire>
 F : Les carbonara oui j'ai j'ai pris la viande <rire>
 Br : <rire> Oui je sais.
 F : Mais bolognaise j'aime pas. [Spaghetti bolognaise.]
 Br : [Oui oui] je n'aime pas aussi. <rire>
 Mais ähm + est-ce que tu as un soeur <rire>
 F : Non j'ai pas des- j'ai un soeur j'ai pas un frère.
 Br : Ah d'accord.
 F : Je suis äh un + un + Einzelkind <rire>
 Br : <rire> Ah j'ai un soeur elle a cinq ans. [<.hhh> X
 F : [Comment elle elle s'appelle.
 Br : Seraina. + Seraina. <rire> elle va à l' à l'école de +
 F : de petits
 Br : Oui <rire> oui elle aime le beaucoup oui. <rire>
 F : Est-ce que tu as jamais été en France.
 Br : Ähm oui. En vacances de + d'automne. Ähm ++ ähm au Avign- [Avign-] Oui.
 F : [äh Avignon]

Br : Äh est-ce que tu aussi [ähm] fais des vacances à Avignon ?
[F] : [oui j'ai]
F : Non pas à Avi äh Avignon. [Mais +] aussi en France.
Br : [En *France* ?]
F : [Ähm =Ähm nous sommes + + reisen <rire> + ähm [nous av- + ähm à la + un peu +
Br : [Ah. Oui où est-ce que tu es <rire> [Ah
F : un peu- nous avons fait un peu un tour.
Br : Oui
F : Ähm et nous sommes été à *Paume*, [je ne sais pas
Br : [Où est-ce que c'est
F : C'est ähm + nous avons ähm starten en Rafael- äh Rafaeldie et nous sommes-
Br : Oui
=Oui dans la Suisse c'est ?
F : Oui. Et en fin de vacances nous nous sommes allés à l'expo.
Br : Ah. (Qu'est-ce qu'elle ?) - Ah les vacances d'automne. Oui. Ähm Oui ok. Tu as été
des vacances beaux, c'est chouette. J'ai été aussi des vacances beaux. Ok
F : Ok.
Br : <rire>

2.11.5.2. Chantal et Brigitte

Durée : 4 min 15 sec.

Br : Allô Chantal. Où est-ce que tu vas pour manger ce midi.

Ch : Je ne sais pas, je pense äh Stocker. [Et toi ?] [<rire>]

Br : [Ah so] Oui eh je aussi [<rire>]. Le Stocker est bon,
il y a des Birchermüesli et [des] =Oui c'est [c'est] bon. =Oui

Ch : [des] pizzas [X] =C'est très bon.

Br : Est-ce que tu aimes le ähm le repas de mensa.

Ch : Non je ne l'aime pas parce que + eh +

Br : Mm il y a préféré très vite ou +

Ch : Oui mais ce⁴⁴² n'est pas bon. +

Br : X <rire>

Ch : Ja oui

Br : Oui mon aussi mais il y a des *glaces* + [X

Ch : [Bon mais mais à Stocker il y a aussi des glaces

Br : <rire> Oui c'est vrai. <.hhh> Quand il pleut le mensa est aussi ok mais n'aime pas le
<hhhh> ähm le repas aussi.

Ch : Oui. + [Moi] aussi [<rire>]

Br : [Ja] [<rire>] Et est-ce que tu aimes le Gourmessa de le Migros.

Ch : Oui.

Br : Oui c'est aussi bon il y a des pizzas et <rire>

Ch : des pommes frites <rire>

Br : Oui <rire> Et après nous + nous pouvons manger le repas à au lac.

Ch : Au lac.

Br : <rire>

Ch : Oui ça c'est très bon.

Br : Oui quand il il fait du soleil. <rire>

Ch : Oui. + Mais aujourd'hui pas.

Br : Oui oui.

Ch : Il y a des nuages.

Br : <rire> oui + Mais il vais faire ähm tvi vingt-sept degrés, + [non]? Ja he [he ok]

Ch: [Oui]. [C'est juste].

Br : C'est chaud alors [eh <rire>

Ch : [Mais il y a un orage. +

Br : Ah un orage je ne sais pas <rire>. + Ah ok il y a des nuages.

Ch : Et XX

Br : Oui je vois.

Ch : Où est-ce que tu vas aller en vacances ?

⁴⁴² prononcé avec e fermé

Br : Ähm ahh en vacances + ähm + *quelles* vacances.
 Ch : des vacances XXX en été
 Br : Ah + ah ok. Je vais aller + ähm à Angleterre. Au *York* et au ++ ähm <rire> je ne sais pas.
 Ch : Et qu'est-ce que tu fais ?
 Br : Oui je ne sais pas, je vais aller, je vais manger, je vais visiter des musées, je vais <rire> je ne sais pas mais à la maison je vais + faire ähm un cours⁴⁴³ de Wasserski + et <rire> et vais quand il est chaud je je vais <.hhh> ähm nager dans le lac, + ok. Et toi qu'est-ce que tu + fais. ++ <rire> Ok non maintenant qu'est-ce que tu vas fais aux vacances. <rire>
 Ch : Alors. Je je vais aller deux semaines en France, + à Cannes et + oh je je vais aller au cinéma,
 Br : C'est chouette. Quel film est-ce que tu vas regarder.
 Ch : Matrix zwei.
 Br : Je ne le connais pas. <rire>
 Ch : Et je vais nager dans le lac [parce] que c'est c'est chaud.
 Br : Oui [oui] Ja <rire> Oui il est chaud aux vacances. <rire>
 Ch : *J'espère* c'est chaud.
 Br : Ah ok. Oui. [Moi aussi
 Ch : [Je ne sais pas.
 Br : Je pense oui <rire> il fait il va fait du soleil. <rire> . + Et ok <rire> Ja au revoir et bonne journée. [Ja ok <rire> au revoir]
 Ch : [Merci beaucoup. Toi aussi] Au revoir.

⁴⁴³ -s final prononcé

2.11.5.3. Chantal et Flavia

Durée : 4 min 55 sec

F : Aujourd'hui c'est + mal + mauvais temps oueh.

Ch : [Oui.

F : [Il pleut.

Ch : Mais ça c'est bon parce que +

F : Pour les plantes c'est bon. + [Et pour moi] Mais pour moi c'est pas bon.

[Ch] : [Oui et XX chaud chaud]

F : [J'aime pas] j'aime pas quand il pleut.+ [J'aime- j'aime meilleur quand il fait beau

Ch : [Pourquoi ?] [J'aime pas

F : temps. Parce que-

Ch : =Mmm nein <rire>

F : Tu aimes + plus que quand il pleut ?

Ch : Oui. + Mais pas toujours.

F : <rire> J'aime aussi quand il pleut. Ähm + de temps de temps.[Mais] Von Zeit zu Zeit.

[Ch] : [eh ?]

Ch : Aha.

F : Mais pas quand il pleut. ++ Et toi ? Et toi aussi ?

Ch : Oui. Où est-ce que tu + tu vas aller en vacances ?

F : Ähm je vais + je vais aller en Italie. Tous⁴⁴⁴ les cinq semaines, parce qu' là nous avons une maison, et je veux eh je vais nager dans notre piscine, que nous avons dans le jardin, + eh je ne sais pas, + ähm beaucoup des Quadratmeter [<rire>]

Ch : oui [<rire>] oui

F : Et les premières deux semaines Odette vient chez moi. Et toi qu'est-ce que tu vas faire + [aux] + vacances d'été ?

Ch : [Je] Je vais ähm en France deux semaines,

F : =Pour parler français ?<rire>

Ch : Oui un peu. Oui. Ma copine et oui les autres trois semaines je suis à la maison.

F : Et où est-ce que tu vas + aller en France ?

Ch : A Cannes.

F : Cannes ça c'est + au nord⁴⁴⁵ ?

Ch : Au sud je ne sais pas. <rire>

F : Où est Cannes ?

Ch : Südfrankreich.

F : Ah.

Ch : <rire>

F : Ok. Qu'est-ce que tu as eu dans le test ?

⁴⁴⁴ -s final prononcé

⁴⁴⁵ -d final prononcé

Ch : quatre
F : jusqu' cinq ?
Ch : Mm ?
F : quatre jusqu' cinq ? + Vier bis fünf.
Ch : Nein. Quatre ähm vingt-cinq.
F : Quatre point deux cinq
Ch : Oui. <rire>
F : Et qu'est-ce que tu as eh dans la note orale et dans le carnet au carnet ? <rire>
Ch : XXXX äh soixante cinquante.
F : Ah
Ch : Ähm sept cinq.
F : <rire> je sais. Et dans le dans le carnet au carnet car- car- car- ? <rire>
Ch : Äh quatre point cinq. Et toi ?
F : Moi j'ai eu cinq jusqu' six. Also cinq point cinq. Et dans le test j'ai un ci- cinq et dans le carnet äh [dans le] dans oral j'ai aussi un cinq jusqu' six parce qu'je parle pas
[Ch] : [note orale]
F : beaucoup dans la leçon. <rire>
Ch : <rire> Moi pas.
F : ++ J' Elle a Madame Lang a écrit ähm Fais plus de fois avec ähm + la leçon. Parle eh parle plus eh oui [<rire>]. Quelle et ton ton ta leçon préférée dans l'école ?
Ch: [<rire>] Je ne sais pas. + J'aime chanter.
F : Le dernier semestre j'ai + j'aime aussi. Ähm je déteste la biologie [j'ai détesté la
[Ch] : [Moi aussi <rire>
F : biologie mais cette cেমestre j'aime la biologie. Parce que je suis meilleur comme le dernière semestre mais je ne sais pas qu'est-ce que j'ai dans cette test et quand il est mal j'aime pas la biologie <rire>.
Ch : Et qu'est-ce que tu aimes maintenant ?
F : J'aime + ouh la mathématique et le français. + Et naturellement le sport. Mais quand XXX j'ai fait mal. Le Hochsprung et quand on fait cette chose j'aime pas XX. J'aime faire Hochsprung mais pas quand fait mal. Et toi ? Qu'est-ce que tu- Est-ce que tu aimes le sport ?
Ch : Mm + So so halb <rire>
F : Qu'est-ce que sont tes hobbies ?
Ch : Jouer de la flûte traversière, nager, en été + [XX
F : [en hiver faire du ski ?
Ch : Oui. + Et toi ? [<rire>]
F : Moi aussi [<rire>]
Ch : ähm je veux commencer avec eh faire de snowboard.
F : Oui j'ai j'ai me + ähm il y a deux s- deux deux années + also vor zwei Jahren
Ch : Oui

F : J'ai commencé faire un peu de snowboard, mais j'ai seulement trois jours fait du snowboard. Et le dernière année je fais une semaine /du, de/ snowboard, mais je suis pas vite avec le snowboard. Et j'aime être vite. <rire> Oui. +

2.11.5.4. Chantal et Noé

Durée : 3 min 15 sec ; beaucoup de pauses longues, débit lent et heurté avant tout de Noé

N : J'ai perdu mon Thek.

Ch : Pourquoi ? Et où ? + Qu'est-ce que tu fais maintenant ?

N : Äh je + téléphoner je téléphone ++ à ++ le patron. + De bus.

Ch : <rire> Et qu'est-ce que tu fais avec ton + avec ton de- devoir ?

N : Ähm + Je n'ai pas f- + fait. Nein je n'ai pas + zut + je n'ai pas faité.

Ch : <rire> ++

N : Alors ++ je je je +++ je j'ai + je suis allé avec le bus à la maison et j'ai perdu mon thek.

Ch : Oui je sais. ++ Quand est-ce que tu as perdu ton sac à dos ?

N : Le sac à dos ? Äh + à mardi.

Ch : Aujourd'hui ?

N : A mardi aujourd'hui.

Ch : Quel est votre hobby ?

N : Mon hobby c'est sont jouer le foot et jouer du piano. Jouer *au* foot et jouer du piano. Et toi ?

Ch : Je joue de la flûte et je joue du ping-pong.

N : Oui.

Ch : Et plonger plonger + +

N : De la flûte ?

Ch : A Feldmeilen.

N : A Feldmeilen ?

Ch : Oui.

N : J'habite à Zurich. +++

Ch : Qu'est-ce que tu veux faire + en automn äh en ton vacances ?

N : Ähm je + nous allons aller + au Tessin⁴⁴⁶.

Ch : Je vais aller en France.

N : En France. En Bretagne ?

Ch : Non. + Marseille. ++

N : Quand? Le premier⁴⁴⁷ week ?

Ch : Non. La deuxième et la troisième. ++

N : Ok.

⁴⁴⁶ mot allemand

⁴⁴⁷ prononcé [pʁəmjeʁ]

2.11.5.5. Rafael et Flavia

Durée : 6 min 10 sec

R : Bonjour Flavia. [Est-ce que] tu parles sur les temps ? Maintenant ?

F : [Bonjour.]

F : Maintenant est pas très bon. Mais hier elle est + est é- il est été très bon.

R : Est-ce que tu vas *nager* [aujourd'hui ?

F : [Oui. Non aujourd'hui pas parce que + je pense que il va être un orage. Mais hier j'ai été nager.

R : Ahhh. + Non c'est très chaud. Äh oui j'ai aussi äh nagé au lac. Oui c'- le l'eau c'est *très* chaud c'est-

F : =Je je pense c'est vingt-trois degrés.

R : Oui et en ++ oui. + Oui.

F : Où est- où est-ce que tu vas nager [XXX

R : [Äh dans dans äh au Meilen im + im Ländeli. C'est un petit Strandbad. [Et Ah oui.

F : [Hier hier nous avons ähm + mieten un pédalo. Avec Annabelle et avec Odette.

R : Et oui et nous avons été à midi en Tiefenbrunnen et nous avons là nagé.

F : Est-ce que tu es aussi jamais nagé dans la mer ?

R : Oui j'ai aussi dans la + mer middle <rire> et au Maiorca et à Italie.

F : Je suis aussi nagé en Italie à la mer.

R : J'ai aussi nagé dans la Triatische Meer.

F : Mais c'était pas très très beau parce que le père de ma cousine m'a ähm getaucht <rire>.

R : Ah oui.

F : Est-ce que ce que tu préfères ähm nager dans la mer ou dans le lac.

R : Dans le lac parce que la mer est a très très beaucoup de sel. Et oui mes yeux ne sont pas faire pour regarder le sel.

F : Moi je nage beaucoup dans la +la piscine en Italie nous avons une maison, en Italie, et ähm aux vacances d'été nous allons à en Italie, et là je nage.

R : Ah oui. Dans les pr- dans les prochains Sommerferien nous allons en Malaga, c'est en Espagne, et + et là il a aussi des des piscines et le mer et oui tous les autres.

F : Est-ce que tu vas chaque vacances là.

R : Äh.

F : Chaque vacances d'été ou seulement cetttes vacances.

R : A la troisième-

F : Nein. + Non. Est-ce que tu vas chaque *année* là. X [Ah d'accord.]

R : Oui Ah non j'n'ai [pas +] chaque année.

R : J'ai j- j'ai chaque année eu äh été au Maiorca. Avec des copains. En Zurich.

F : Nous allons chaque année chaque + presque chaque seme- ähm presque chaque vacances en Italie parce qu' là nous avons une maison et + ce qu'on ne va pas en Italie on va en montagne parce que là nous avons aussi une petite maison.

R : <rire> Et oui. ++ Est-ce que tu vas beaucoup dans le cinéma.

F : Non pas beaucoup. <rire>. Est-ce que tu ähm tu connais jamais les les arbres de la biologie.

R : Was ?

F : Est-ce que tu connais jamais les arbres pour la biologie.

R : Oh non. J'n'ai pas parce que c'est très difficile. +

F : Ça c'est une clinch.

R : Ah oui eh + Est-ce que tu es *profi* ?

F : Was ?

R : Profi sein. In der Schule.

F : Non. Je ne suis [pas] profi.

R : [Ah] Je suis je ne sais pas est-ce que je suis.

F : Maintenant j'ai pas eu une note ähm + sous quatre.

R : Ah.

F : Pas cette cette ähm demi-année. Mais nous avons encore une épreuve de mathématiques <rire>

R : Oui eh

F : Qu'est-ce que tu fais cette cette ähm + week-end ?

R : Ah je fais ähm beaucoup des devoirs⁴⁴⁸ + et oui je vais nager quand c'est beau quand il fait bon beau + et oui c'est mon week-end et je vais à la Bar-Mitzwa de mon copain.

F : Ah <rire> Je j'ai cette week-end mon tournoi de voltige à Berne. Mais je dois

R : Ah Ah

F : me lever à quatre heures parce que le train va jamais à cinq heures et demi.

R : Oui c'est très très + oui + oui. Où habites-tu ?

F : A Zollikon.

R : Ah.

F : Et toi ? Tu habites à Meilen, non ?

R : Oui. C'est juste.

F : Est-ce que tu vas avec le train S sieben à Meilen ?

R : Oui. Et tu avec S sechs [non S 16

F : [Non. Je ne vais pas avec le train je vais avec + le bus.

R : Ah ok.

F : Quelquefois avec le train mais ça c'est pas + oft <rire>

R : Ah. ++ Oui.

⁴⁴⁸ prononcé avec e fermé

2.11.5.6. Ivan et Brigitte

Durée : 7 min 30 sec

Br : Quel est ton plat préféré ?

I : Mon plat préféré c'est ehm la raclette.

Br : Oui. Moi j'aime la raclette aussi. <.hhh> <hhhh> Mais je + j'aime aussi des pizzas, de la fondue, des spaghettis et + j'aime beaucoup de choses. <rire> <.hhh> [Ähm

I : [Oui ähm mais j'aime pas + le fondue mais [j'aime] aussi le pizza. +

Br : [Non ?] Pourquoi est-ce que tu n'aimes pas la fondue.

I : C'est äh also <.hhh> <hhhh> sont

Br : Tu n'aimes pas le fro- la fromage ?

I : Oui. L'Aroma je n'aime pas l'Aroma.

Br : Mais tu aimes le *pain* <rire>

I : Oui. Le pain j'adore.

Br : Ok <rire> <.hhh> Quel est ton leçon préférée ?

I : + Ähm mon leçon préférée est le sport et-

Br : = Est-ce que tu aimes Madame ... ?

I : Non j'aime pas Madame

Br : Ah ok. Est-ce que tu as aimé Madame ... ?

I : Oui. + J'ai aimé Madame +

Br : Ähm <.hhh> moi leçon préférée ähm ce sont les langues. Ähm le français, l' ähm l'anglais <rire> et l'allemand ähm mais je j'aime aussi dessiner et faire du sport c'est oui <.hhh> mais j- je je aussi n'aime pas Madame ... ähm non Madame ... beaucoup. J'aime + ähm ja ok <rire>

I : J'aime aussi le latin, + [et

Br : [le *latin* ?

I : Oui.

Br : Tu l'*aimes* ? <rire> Et moi je ne l'aime pas.

I : Oui.

Br : Ähm quel est ton ähm professeur préféré.

I : Mon professeur préféré c'est + <rire>

Br : Réellement ? <rire> Il est ok mais <rire> je n'ai pas un professeur préféré. + Ähm où est-ce que tu + aller pou- où est-ce que tu vas pour ähm prendre + ähm

I : lunch

Br : Ja oui.

I : Äh oui äh je vais aller à Gourmessa ou-

Br : =Oui mais il y est beaucoup de choses⁴⁴⁹ à Gourmessa. Est-ce que tu aimes ça ?

⁴⁴⁹ prononcé [fo]

I : Äh non j'aime je n'aime pas.

Br : Et pourquoi est-ce que tu aimes aller ähm à la Gourmessa ?

I : J'aime le + äh le pommes frites <.hhh>

Br : Oui mais il y a aussi des pommes frites à la mensa, pourquoi est-ce que- Est-ce que tu aimes aller à la mensa.

I : <.hhh> Äh j'aime pas le pommes frites à la mensa.

Br : Äh aber les mais les pommes frites à la Gourmessa aimes-tu.

I : Oui.

Br : Ah ok. Moi les pommes frites + ne pas sont différents les. <rire> Les pommes frites à mensa est + est bon et les pommes frites à la Gourmessa est sont aussi bons je pense. Mais moi je vais normale à *Stocker*, là il y a /ne⁴⁵⁰, n'est/ pas de pommes frites mais il y a des pizzas, ähm et du poisson + ähm + oui et beaucoup des desserts. <rire> J'aime les sucreries.

I : = Oui j'aime aussi les sandwichs. Dans [le Gourmessa].

Br : [Les sandwichs] sont bons XX. Ähm ehm. Maintenant il pleut. Est-ce que tu aimes ça ?

I : Non j'aime je n'aime pas. Mais + <.hhh> s'il fait chaud je n'aime aussi +

Br : <rire> Quel temps est-ce que tu aimes.

I : J'aime + si il fait vingt-trois degrés [et

Br : [Oui c'est c'est agréable. Je n'aime pas beaucoup quand ähm si elle est trent-six degrés ähm parce qu'il est très chaud ähm si nous avons de l'école mais j'aime si est trent-huit äh ou trente-six degrés j'aime nager ehm dans le lac. Ça c'est agréable. Ähm quand i- si elle pleut je n'aime pas beaucoup mais c'est ähm agréable pour +

I : Oui

Br : Oui. Est-ce que tu as un livre ou un film préféré.

I : Mon film préféré c'est <.hhh> Herr der Ringe et [+ c'est aussi mon]

Br : [Réellement ? Qu'est-ce qui] se passe.

I : + Ähm

Br : Qu'est-ce que c'est.

I : <rire> Il y a un + un + un + mm äh <hhhh> <rire>

Br : C'est difficile [pour parler <rire> ok] Mmh

I : [Oui c'est ja oui <rire>] + Est-ce que tu as aussi un <.hhh> livre eh livre préféré ?

Br : Ouf je ne sais pas, non non non <rire>

I : Tu as un *film* préféré ?

Br : Non <rire> aussi ne rien non. Est-ce que tu as ähm un soeur ou un frère ?

I : Oui j'ai un frère. Un [grand frère.

⁴⁵⁰ prononcé avec e fermé

Br : [Quel âge est-ce que il a.

I : Il a + ähm quinze ans.

Br : Pardon ?

I : Quinze ans.

Br : Ah ok <rire> J'ai ähm un soeur qui une soeur qui a ähm + cinq ans. <rire>

I : Cinq ans.

Br : Oui <rire> Oui c'est ça.

I : Elle est petite.

Br : Oui <rire> Elle va à l'école aux enfants. <rire> Et il aime jouer il n'y a pas des devoirs.
<rire>

I : Mm

Br : Oui. Il y a beaucoup de temps pour jouer elle <rire> joue tous les jours. <rire>

I : Elle a [+ au]ssi [+ beau]coup de vacances.

Br : [Pour elle-] [Elle est] Oui c'est ça elle n'aime pas ähm les
vacances il y a *toujours* des vacances. <rire>

I : Oui.

Br : Ce n'est pas différent <.hhh> qui (sa ?) vacances pour nous. Oui c'est + hm +

I : Est-ce que tu joues un instrument ?

Br : Ähm non. J'ai joué ähm du piano, ähm ++ [Ähm mais maintenant je ne joue

I : Oui je joue [aussi

Br : pas du piano. <rire> J'ai joué trois ans piano mais maintenant <rire> [XXXXX

I : [Je joue aussi du
piano.

Br : Oui maintenant tu [joues du pia-

I : [Maintenant oui.

Br : Ähm depuis quand ähm quel âge est-ce que tu as joué du piano.

I : Ähm depuis quatre ans.

Br : Wow. + Ouh + ne + <rire>

I : Es ist langsam genug.

Br : Abstellen ? <rire>

I : Ja.

Br : Ok. Au [revoir.

I. [Au revoir.

2.11.5.7. Ivan et Rafael

Durée : 4 min. 15 sec.

I : Alors

R : Oh Ivan qu'est-ce que tu as eu fait au week-end ?

I : + +

R : J'ai eu fait je vais à la piscine et j'ai joué au Play Station + oui. Et toi ?

I : Je vas aller <hhhh> à la piscine avec mes copains.

R : Avec qui ?

I : Avec Noé

R : Ah.

I : Ou Florian.

R : Oh bien. C'est beau ?

I : Oui. Ou je vas je vais aller <.hhh> au cinéma

R : Ah. Qu'est-ce que tu as eu regardé ?

I : Mm <.hhh> + Matrix Reloaded ou + Catch me if you can.

R : Ah. J'ai passé un aventure. J'ai eu + j'ai été dans les *montagnes*. Et après je suis tombé.

J'ai ähm + Was heisst verletzen ? + J'ai cass- non äh j'ai foulu [ähm mon j'ai blessé mon.

[I] : [blessé]

R : genou Mais maintenant c'est bon.

I : Oh. +

R : Qu'est-ce que tu fais jeudi prochain ?

I : + Äh + je + je rencon- je vais rencon- nein je vais rencontre mes copains. Et je vas faire du vélo et + <.hhh> et Et qu'est-ce que tu fais le jeudi prochain ?

R : Je me vais laver et après je regarde qu'est-ce que je veux faire.

I : Ja oui. <rire> je

R : Je vais faire de la voile + éventuel. Et qu'est-ce que tu fais au soir ? ++ Le jeudi ?

I : Ah oui. Je regarde + eh de télé [Ou ja eh ou je joue <rire> Dix Fax.

R : = Ah moi [aussi.

R : Dix Fax. Ah je joue de Play Station Zwei.

I : Oui oui.

R : C'est Dix Fax bien ?

I. Oui.

R : Play Station Zwei est aussi *très* chouette.

I : Ähm où est-ce que tu manges + ähm ++

R : A midi + aujourd'hui

I : + ah à midi aujourd'hui ?

R : Midi aujourd'hui je mange à la mensa je je mange le menu de jour. Et toi ?

I : Ah je mang- mange + mm le pizza.

R : Ah bien. Est-ce que tu aimes la pizza.

I : Ah oui eh mais le pizza de Kreuzplatz c'est un peu

R : = meilleur

I : meilleur.

R : Ah bon. Où est le Kreuzplatz ?

I : Ähm le Kreuzplatz est + ähm ++ ähm avec le tram ähm dix-cinq äh quinze le + äh Haltestelle + stop après Stadelhofen.

R : Ah bien. Je vais jeudi prochain aussi au zoo avec ma petit cousine.

I : Ah oui c'est bon.

R : Ok. Merci Ivan. A midi. Au revoir.

I : Au revoir.

2.11.5.8. Ivan et Noé

Durée : 4 min.

- I : Bonjour Noé .
N : Bonjour. + Ivan
I : Comment est-ce que tu trouves + le temps ?
N : Ah trop chaud. J'ai chaud.
I : Oui je trouve aussi.
N : Je n'aime pas cette temps⁴⁵¹.
I : Ähm j'aime le + äh + mais + äh si äh le temps+ est très chaud eh ++ ähm je ne trouve pas bien.
N : Ah mais oui. Oh regarde. Un⁴⁵² oiseaux äh un⁴⁵³ oiseau.
I : Où est-ce que il y a un oiseau ?
N : + Ici en haut dans la [c- dans le ciel.
I : [Ah oui + Je regarde.
N : Et maintenant il vole en bas dans eh là
I : + Ah oui eh + regarde il y a des arbres dans le + jardin scolaire.
N : Oui naturellement il y a des arbres.
I : + Hm
N : Où est-ce que tu vas cet ++ cet été ?
I : Äh + je vais aller en France. Eh pour trois semaines.
N : En France ? Ce n'est pas bien.
I : Ah je trouve ce pas.
N. : Je vais *je* vais à Maiorca.
I : Oui (c'est génial super ?) mais le France est très ++
N : Tu vas en France. Il pleut beaucoup.
I : Non non. + Le France est très bien.
+++
N : Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais toujours ? +
Nein eh nein nein [+ *cette* jour.
I : [Où est-ce que tu ++ Äh oui äh je je ne sais pas.
N : Alors je parle de France avec toi.
I : Ähm où est-ce que tu manges + mmm
N : Je ne sais pas.
I : Au Kreuzplatz ? Ou eh à Gourmessa ?
N : Qu'est-ce que Flo et Severin veulent ?
I : Eh je ne sais pas.

⁴⁵¹ prononcé [tãp]

⁴⁵² avec liaison

⁴⁵³ sans liaison

+++ +++

N : Après, nous avons deux + deux heures mathématiques.

I : Non. Il y a äh on a deux géographie. [Pas de mathématique].

N : [Ah géographie] Tu as raison.

I : Oui j'ai also <rire> Ähm ++

N : Äh

I : Est-ce que tu te prépares pour le biol- biologie déjà ?

N : Neh. +++ J'ai n'a pas prépor préparé quelque chose.

+++

I : Oui au revoir

N : Au revoir.

2.11.5.9. Rafael et Noé

Durée : 9 min. 20 sec : Débit très heurté et lent surtout de Noé, débit assez coulant de Rafael.

- R : Alors Noé qu'est-ce que tu as eu au test ?
N : Ah (j'ai a eu ?) eh trois minus. Et toi ?
R : J'ai eu un quatre plus.
N : Ah non. Ähm c'est bien.
R : Qu'est-ce que tu vas manger cette midi ?
N : Äh ++ je ne sais pas.
R : Ah oui.
N : Un pizza
R : Au mensa ? [Ou au X] XX
N : [Au mensa] Et toi ?
R : Je vais manger aussi au mensa le Tagesmenu. Je vais man[ger
N : [Parce que il pleut oui.
R : Oui on ne peut pas + aller + oui ++
N : C'est super. Je suis je suis supi so à la à France.
R : Ah.
N : Et toi ?
R : Oui qu'est-ce que qu'est-ce que tu parles sur les temps ?
? : Mmm c'est bien ?
N : [Non <rire>] Äh mais c'est c'est + n'est pas ce n'est ce n'est pas très chaud comme
R : [<rire>] Oui
N : + comme hier.
R : Oui. Hier il a -
N : =Le temps est est + le temps le température degré est bien.
R : Aujourd'hui il est un peu oui
N : Eh non non non aujourd'hui.
R : Ah j'ai trouvé hier la température a été très + très <hhhh>
N : chaud
R : très chaud. [<rire>] chaud. Est-ce que tu vas nager dans le lac avec les temps⁴⁵⁴ eh oui.
N : [<rire>]
R : [Non]
N : [Non]
R : Non.
N : Non.
R : Quand il pleut on ne va pas nager.
N : Non. Je ne vas pas à lac meilleur j'ai a allé à lac je suis allé XX.

⁴⁵⁴ prononcé [tãp]

R : Ok. Est-ce que tu as un *vélo* ?

N : Eh oui. Mais eh+ un vélo très + très très mal. Très mauvais. Est-ce que tu as est-ce que tu as le religion ?

R : Non je ne vais pas au religion. Est-ce que tu aimes pêcher ?

N : Non.

R : *Non* ? Pourquoi ?

N : Äh je ne sais pas. ++ Tu as ++ tu as tu as tu as

R : Tu as une petit soeur X ?

N : Oui oui. Et toi ?

R : Et j' j'ai un grand frère.

N : Oh oh oh . Mon soeur s'appelle XX

R : Ah mon frère s'appelle Pascal. + Oui

N : Oui. ++ Le Pascal XXX ?

R : Non pas Pascal XX Pascal

N : Pascal C'est un nom très bon.

R : Mais Rafael c'est aussi très bon. Noé et aussi très bon.

N : *Tout* est très bon.

R : Non.

+++

R : Est-ce que tu aimes + cette active orale ?

N : Ehh oui oui. + C'est + c'est + c'est + d'autre + c'est c'est le autre + les autres + les autres devons nein + les autres doit + doit travaille äh un un activité + un activité très + äh très +

R : long

N : äh très long. Mais ça c'est oui + ça c'est suffisant oui

R : Pour moi c'est agréable.

N : Agrable. + Oui c'est tout. ++ Äh + tu as des hobbies⁴⁵⁵ ?

R : Oui j'ai des hobbies. Je fais du foot du foot au club⁴⁵⁶ et je fais de la pêche parce que un poi- un [poisson

N : [Comme ? Tu fais de la *sèche* ?

R : Was ?

N : De la sèche ?

R : Ah de *pêche*.

N : Ah je sais ça. <rire> + Mmm j'ai aussi des hobbies⁴⁵⁷. Je joue de foot

R : Où ? Also dans Zurich ?

N : Non dans + être Witikon.

R : Ah.

⁴⁵⁵ prononcé [hɔbi]

⁴⁵⁶ prononcé [klub]

⁴⁵⁷ -s final prononcé

- N : A quelle + à quelle + quelle classe tu fais + vous + faisons vous jouez ?
- R : Nous au D [mais le
- N : [Non ne pas les ne pas le + le classe + d'âge. Le classe de + + Non non non
XX Verstärkung. Verstärkung XX Non. Mmm.
- R : Aha Ok, à D. Was ?
- N : Il y a + le premie- il y a des premières classes, [le deuxième classe, il y
- R : le deuxième [ah oh oui XXX
- N : a de il y a de il y a de il y a des promotions et des luttes.
- R : Eh je ne sais pas nous avons un système A B C D et-
- N : Non non non *n'est pas ça. N'est pas les classes des âges.*
- R : Es gibt keine Altersklassen. <rire>
- N : Non. N'est pas. Äh tout classe des âges joue à une ligue. Et il y a quatre *ligues* à *tout* classe des âges.
- R : Ah. Je ne sais pas.
- N : Nous jouons à le première + Störkekklasse.
- R : Ähm et tu a des autres hobbies ?
- N : Oui je joue le piano. Et un peu de tennis. <bruit d'un natel qui sonne>
- R : Natel.
- N : Natel ? <rire>
- R : C'est un natel. [Brrrrrr Tu es bien au tennis ?
- N : [Et <rire> Mmh je ne sais pas parce que je joue deux fois.
- R : Par semaine ou
- N : Oui. Je oui oui. Je vas + je vas à trois unterschiedliche Störkeklassen ah différents à le le première + le première jour et maintenant ils me⁴⁵⁸ téléphonent à quelle classe différent je viens.
- R : Ah ok.
- N : Je dois viens.
- R : ++ Oui c'est tout ?
- N : Non ce n'est pas tout. <rire>
- R : Äh est-ce que tu aimes acheter ? Quelque chose ?
- N : Non je n'aime pas ähm shopping, [je n'aime pas
- R : [Je n'aime aussi pas. ++ Alors + est-ce que tu vas acheter avec ta maman ?
- N : Non. + Est-ce que non pas est-ce que – Tu trouves + tu trouves tu trouves + l'oral non non non [<rire>] tu trouves le France non non non tu trouves le Sprache [française la
- R : [<rire>] [langue
- N : langue française est bien ?
- R : Eh et je ne s- je ne peux pas parler. Je ne sais pas.

⁴⁵⁸ prononcé avec -e fermé

N : Je déteste.
 R : Oui ?
 N : Ja. Oui. Je la déteste.
 R : Eh mais tu peux parler bien au français.
 N : <rire> Non. + Je ne peux pas. +++ Eh + Est-ce que tu trouves + Monsieur est bien ?
 R : Non je ne trouve pas [parce que ses + ses leçons sont [+ très longs] oui.
 N : [Je déteste. [Très longtemps] temps
 R : On doit dormir tous les tous les leçons⁴⁵⁹.
 N : Oui.
 R : Ok.
 N : Ok.
 R : Je dois sur le train.
 N : Oui
 R : Non. Au revoir [Noé
 N : [Au revoir.

⁴⁵⁹ prononcé avec e fermé

2.11.6. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur les devoirs auto-imposés

2.11.6.1. Interview avec Georges

Date: 17.3.2003

- E: Heute bin ich froh über Auskünfte über Hausaufgaben und zwar vor allem über jene, die du dir selbst gibst. Was machst du normalerweise oder was machst du am meisten wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- G: Das ist wirklich verschieden, also eine gewisse Zeit lang als ich die Wörter nicht- habe ich Wörter gelernt aber sonst ist es wirklich verschieden. Manchmal habe ich geschaut, dass ich etwas mit dem XXX machen kann, oder etwas Zeichnen oder lesen oder Übersetzungen, dann mache ich das gerade. Vielleicht gehe ich übers Wochenende nach Frankreich und dann mache ich da noch etwas Kleines. Einfach gerade so situationsabhängig. Es gibt nicht etwas, das ich immer wieder mache. Also, ausser Wörtli üben, das mache ich regelmässig und zusätzlich zum Andern.
- E: Das machst du sowieso zusätzlich, auch wenn ich Hausaufgaben gebe.
- G: Ja. Also nicht unbedingt, aber manchmal, ja.
- E: Wie lange machst du ungefähr Hausaufgaben? Wenn du sie dir selbst gibst?
- G: Meinen Sie von Montag auf Dienstag, oder von Dienstag auf Montag?
- E: Du kannst ja beides sagen.
- G: Also zusammen?
- E: Von Montag auf Dienstag?
- G: Da habe ich jeweils etwa eine halbe Stunde. Aber zum Teil ist es eine Stunde, oder zum Teil ist es auch eine Viertelstunde, aber meistens ist es so eine halbe Stunde.
- E: Und wenn du es von Dienstag auf Montag machst?
- G: Das ist immer so um die 40 Minuten herum.
- E: Also ein bisschen länger wenn du mehr Zeit hast. Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, machst du sie dann eher nicht als wenn ich Hausaufgaben gebe?
- G: Nein, ich mache es eher.
- E: Du machst es eher, sogar.
- G: Also, nein, ich mache Ihre Hausaufgaben auch, aber...
- E: Weisst du, es stört mich nicht, wenn du sagst, du machst die andern Hausaufgaben nicht.
- G: Nein, zum Teil ist es einfach so, wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt, dann ist es abgestimmt und wenn man es selbst nicht so wichtig findet, ja dann muss man es auch selbst auslöffeln, in Anführungszeichen. Oder ++ es ist auf mich abgestimmt. Also zum Beispiel wenn Sie im normalen Unterricht geben Wörtli repetieren, und ich kann die Wörtli schon in- und auswendig, dann ist es unnötig, das noch mehr zu repetieren. Und zum Teil finde dann halt, ja dann mache ich das eben nicht. Solange das Endergebnis stimmt.
- E: Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, machst du es dann weniger gerne, gleich gerne oder eher lieber als wenn ich die Hausaufgaben gebe?

- G: Viel lieber. An gewissen Tagen wenn man erschöpft ist, also Montagmorgen am XXXX dann ist es jeweils anstrengend, sich selbst Hausaufgaben zu geben. Ich gebe mir deshalb die Hausaufgaben am Montagnachmittag wenn ich einwenig weg bin oder so, am Montagmorgen ist es etwas schwierig, einzuschätzen, wie viele Hausaufgaben wir zusätzlich machen. Weil man es sich dann einteilen kann finde ich ein bisschen.
- E: Dann geht es besser am Nachmittag.
- G: Ja.
- E: Wie ist es vom Profitieren her? Du sagst, ich mache die Hausaufgaben lieber, wenn ich sie mir selbst gebe. Ist es denn auch so, dass du mehr profitierst, dass du mehr lernst, wenn du dir selbst Aufgaben gibst?
- G: Ganz klar. Ja. Es macht mehr Spass, man ist lockerer. Man geht etwas freier an die Sache heran. Weniger mit Druck. Ja.
- E: Also du würdest das unterschreiben. Du würdest sagen: Ja, ich profitiere mehr davon.
- G: Ich profitiere ziemlich.
- E: Was ist es denn? Kannst du sagen, wo du mehr profitierst?
- G: Eben, wenn man lockerer drangeht, dann macht man vielleicht auch mal mehr, als man sich aufgegeben hat. Dass man mal mehr repetiert oder so. Es bleibt mehr drin.
- E: Vorteile wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst hast du schon ein paar gesagt. Also du machst es lieber, du profitierst mehr, du kannst es besser anpassen.
- G: Was vielleicht noch gut wäre: Wenn Sie sagen: „Jetzt könnt ihr euch Aufgaben geben, wir müssen das und das Wörtli lernen. Dann muss man nicht das Wörtli lernen, sondern: man macht den Auftrag zum ++ reflexiven Verb oder so. Man ist zwar in einer bestimmten Richtung, hat Richtlinien, aber man kann sich trotzdem selbst einteilen.
- E: Ja stimmt. Das wäre dann etwas zwischendrin. Nicht genau sagen, was, aber einfach die Richtung vorgeben. Stimmt. Das ist noch eine gute Idee.
Siehst du Nachteile, wenn du dir die Hausaufgaben selbst gibst?
- G: An gewissen Tagen schätze ich mich falsch ein. Dann gebe ich mir zu viel oder zu wenig Hausaufgaben. Das ist nicht so schlimm, denn meistens ist es nicht so ++
- E: Ich denke, das passiert mir auch, wenn ich euch Hausaufgaben gebe. Dass ich denke, ihr habt gar nicht so lange, und dann habt ihr viel länger.
- G: Ja.
- E: Danke.

2.11.6.2. Interview avec Kaspar

Date: 17.3.2003

- E: Ich habe Fragen zu den Hausaufgaben. Und zwar vor allem zu den Hausaufgaben, die du dir selbst gibst.
- K: Ja.
- E: Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, was machst du normalerweise für Hausaufgaben?
- K: Also sicher einmal, was man im Moment gerade können muss. Also wir mussten gerade die Körperteile können, und da habe ich das einfach geübt. Da haben sie ja dann ein Kurzex dazu gemacht und da hatte ich auch nicht grosse Probleme. Und ich sehe eigentlich immer das vocabulaire personnel wieder an, denn das ist schlussendlich etwas sehr gutes, dann habe ich es auch wieder geübt, die Sachen. Ich wollte einfach etwas beschreiben in einem Text und das konnte ich einfach nicht. Und dann habe ich die Wörter einfach nachgeschlagen und so ging es dann weiter, ich bin immer wieder auf neue Wörter gestossen die ich jetzt einfach weiss. Ich merke auch, dass ich bei den Texten und auch bei den Hörtexten besser drauskomme weil ich verschiedene Wörter, die wir eigentlich noch gar nicht können, schon verstehe.
- E: Also für dich hat das vocabulaire personnel wirklich Vorteile.
- K: Ja.
- E: Wie lange machst du etwa Hausaufgaben, wenn du sie dir selbst gibst?
- K: Meistens mache ich sie. Also ich habe sie auch schon nicht gemacht wenn ich einfach keine Zeit gehabt habe. Aber meistens so von Dienstag auf Montag +++ also mal ++ eventuell eine halbe Stunde, und auf den Montag, Dienstag, sorry.
- E: Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, machst du es dann eher nicht als wenn ich die Hausaufgaben gebe? Ist der Druck dann weniger gross? Dass du findest, ja, jetzt mache ich es mal nicht.
- K: Ja vielleicht ist der Druck schon grösser, aber ++ ich raffe es eigentlich meistens nicht, wenn die Leute selber die Aufgaben nicht gemacht haben, oder + Weil ich weiss ja, dass es nicht Ihnen nützt, ich mache es ja nicht für Sie, sondern für mich. Also geht es auch.
- E: Wie gerne machst du selbst Hausaufgaben? Machst du es gleich gerne wie wenn ich sie gebe, weniger gerne oder machst du es eher lieber?
- K: Also, jein. Ich mache es manchmal sehr gerne und erstens weil man auch eben nicht unter Druck ist zweitens auch halt das macht was einen interessiert. [Flieger übertönt Kaspar] Wenn man sie sich selbst geben kann, macht man schon das, was einen interessiert. Das ist der Vorteil und der andere Vorteil ist, wenn Sie Hausaufgaben geben, dann macht man sie einfach definitiv, also dann muss man.
- E: Dann ist der Druck etwas grösser.
- K: Ja. Aber ich sage nicht, dass das schlecht ist. Manchmal braucht es das auch.
- E: Also was ist nicht schlecht? Einfach damit ich dich verstehe.

- K: Der Druck ist manchmal gar nicht so schlecht. Wenn es keinen Druck gibt, macht man die Hausaufgaben nicht.
- E: Wie ist es mit dem Profitieren? Findest du, du profitierst mehr, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, ist es ungefähr gleich oder nein, ich profitiere eher weniger.
- K: +++ Also von der Grammatik her profitiere ich mehr, wenn Sie mir Aufgaben geben. Aber sonst, Textverständnis oder andere Sachen, Texte verstehen, verstehen, was überhaupt Französisch ist, da finde ich lernt man besser wenn man das jeder selbst machen kann. Also wenn Sie so Texte geben die im cahier d'activités sind und so, man Grammatik dazulernt, Lückentext und so, dort ist es sicher noch gut, ja. Selbst Grammatik zu lernen ist ein wenig schwierig.
- E: Also für dich haben selbst gegebene Hausaufgaben vor allem ihren Sinn, wenn du Vokabular lernen kannst und Texte lesen kannst. Da hat ja auch jeder wieder andere Ideen.
- K: Ja. Denn einfach, wenn man das lernt, was im vocabulaire steht, kann man nur das, was nur dort vorkommt. Und wenn man ein wenig mehr kann, ist das nicht schlecht. Dann stösst man später auf Wörter, die man eigentlich nicht könnte, aber wegen dem Vokabular, das man sich selbst gibt, schon kann.
- E: Was siehst du für Vorteile, wenn du dir selbst Hausaufgaben geben kannst? Was findest du daran gut?
- K: +++
- E: Was ist ein Nachteil? Also eines ist, dass wir gesagt haben, also manche machen es dann nicht wenn der Druck nicht so gross ist. Gibt es für dich noch andere Nachteile? Sachen, die nicht so gut sind?
- K: Eben alles, was wir erwähnt haben. Und + ja manchmal sieht man einfach nicht, ++ wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt ++ weiss man irgendwie nicht, ob man jetzt das erfüllt. Nehmen wir einmal an, sie erwarten etwas Bestimmtes von uns. Wenn wir uns nun selbst Hausaufgaben geben, dann wissen wir nicht genau, ob wir es jetzt gut gemacht haben, oder einfach gesehen, dazugelernt haben. Und der Vorteil ist, wenn Sie uns Hausaufgaben geben, und man das verstanden hat, dann wissen wir, das haben wir jetzt gemacht, das können wir. Wenn man es verstanden hat, dann weiss man, dass man die Hausaufgaben auch gebraucht hat. Manchmal, das ist bei mir manchmal auch so, wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt, sieht man das Ziel manchmal einfach zu wenig. Aber das ist jetzt bei mir, ja.
- E: Wie ist es denn, wenn ihr euch am Anfang der Stunde kontrolliert wenn ihr euch Hausaufgaben gegeben habt. Wenn dann der andere schaut, ob du deine Hausaufgaben gemacht hast, nützt das etwas? Dass du dann merkst, oh, das habe ich nicht so gut gelernt.
- K: Das nützt schon, ja. Es ist auch etwas anderes, wenn der Nachbar abfragt. Also bei mir geht es jetzt viel besser wenn der Nachbar abfragt. Ja das geht irgendwie gut. Aber wenn Sie jetzt mich abfragen würden wäre es etwas ganz anderes. Dann ist man manchmal ein wenig aufgeregt und es fallen einem manchmal auch Sachen einfach nicht ein. Auch in

den Prüfungen. Aber wenn der Nachbar abfragt, ist es egal. Locker. Und man sieht eigentlich, dass man es wirklich kann. Zum Beispiel, bei einer Prüfung ist so etwas gekommen mit elle, da muss man ja das e hinten anhängen bei den Verben. Und das weiss ich eigentlich ganz genau aber ich habe es irgendwie trotzdem nicht gemacht. Eben wegen diesem Druck. Weil dann weiss man, wenn man jetzt + also man soll das jetzt zum Beispiel in 45 Minuten machen, dann habe ich nicht noch Zeit, da genau zu überlegen. Dann geht man das schnell durch, und dann + vor allem, wenn es viel hat mit Verben. Also ich, für mich.

E: Also für mich heisst das jetzt wenn ihr euch selbst Hausaufgaben gebt, dass ich dann darauf achten muss, dass ihr am Anfang der nächsten Stunde Zeit habt, um das zu überprüfen untereinander. Das wäre für euch, damit ihr auch merkt, ob ihr es gut gemacht habt oder nicht.

K: Ich finde es gut, ja. Also man merkt, ob man seine Ziele für die nächste Woche erreicht hat oder nicht. Ich finde es gut.

E: Danke.

2.11.6.3. Interview avec Barbara

Date: 17.3.2003

- E: Ich habe Fragen zu den Hausaufgaben. Und zwar zu den Hausaufgaben, die du dir selbst gibst.
- B: Ja.
- E: Was machst du, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- B: In der Schule?
- E: Zu Hause. Was gibst du dir für Hausaufgaben? Was machst du zu Hause, wenn du selbst entscheiden kannst?
- B: Ich lerne oft Wörter. Ja weil, ich habe eigentlich mit Wörtern Probleme, also gebe ich sie als Hausaufgaben. Und + manchmal wenn wir etwas haben wo ich nicht so drauskomme, dann das.
- E: Wie lange machst du etwa Hausaufgaben?
- B: Ja, eigentlich + nicht zu viel. Also ich mache eigentlich schon recht viel mehr, aber aber. Also wenn sie *Sie* sagen XXX , dann mache ich sie auch. Eigentlich fast immer. Aber wenn ich sie mir selbst gebe, dann (?).
- E: Gibt es einen Unterschied, ob du sie von Montag auf Dienstag oder von Dienstag auf Montag gibst? Ist das immer gleich?
- B: Das ist immer gleich, weil, wenn ich sie von Montag auf Dienstag nicht mache, dann mache ich sie dann auf den nächsten Montag.
- E: Ein Problem, wenn man sich selbst Hausaufgaben gibt, ist ja die Disziplin. Du sagst ja auch, du solltest etwas mehr machen. Nicht als Vorwurf, aber du sagst es so. Ist es bei dir so, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, dann machst du eher weniger.
- B: Doch, das ist schon so.
- E: Kommt es denn auch vor, dass du sie mal nicht machst, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- B: Ja, wenn ich sie von Montag auf Dienstag gebe und dann habe ich am Montag gerade noch etwas vor, dann kann es sein, dass ich sie am Morgen vor der Stunde noch schnell ansehe, nicht so richtig. Aber ich glaube, also es ist bis jetzt eigentlich noch nie vorgekommen, einfach nicht so richtig.
- E: Wie ist es denn, wenn ich dir Hausaufgaben gebe? Ist es dort auch so, dass du sie nicht machst?
- B: Ja, also das dann schon weniger. Einfach weil, ich denke dann viel mehr ich habe Franz zu tun.
- E: Vielleicht auch weil du denkst, ich kontrolliere dich dann, und dann kann ich es nicht, oder +
- B: Ja.
- E: Wie gerne machst du selbst Hausaufgaben? Machst du es weniger gerne als wenn ich es gebe, ist es etwa gleich, oder machst du es eher lieber?

- B: Ich mache es eigentlich gleich gerne. Also es kommt nicht drauf an ob ich sie gebe oder Sie. Man arbeitet zum Teil auch das Gleiche, sie geben zum Teil auch Wörter auf, und dann, ja.
- E: Und wie sieht es mit dem Profitieren aus? Findest du jetzt, wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe, profitiere ich mehr? Oder findest du, nein, es kommt etwa aufs Gleiche heraus oder nein, ich profitiere weniger wenn ich sie selbst gebe? Was bringt dir mehr? Oder bringt dir beides gleich viel?
- B: Ich profitiere eigentlich schon mehr, wenn Sie mir die Hausaufgaben geben, eben weil ich es dann einfach nicht mache. Ich gebe mir ja auch meistens die Wörter oder so. Ja, es ist schon noch gut, Wörter zu lernen, aber einfach immer Wörter. Das ist auch nicht so abwechslungsreich.
- E: Dann müsstest du mal versuchen, dir andere Hausaufgaben zu geben, wenn du (?).
- B: Ja.
- E: Vielleicht machst du es auch eher, wenn es nicht immer das Gleiche ist. Mal eine Geschichte schreiben zum Beispiel.
- B: Ja.
- E: Was gibt es für Vorteile, wenn du dir selbst die Hausaufgaben gibst? Was findest du gut an dem wenn du dir selbst Hausaufgaben geben kannst?
- B: +++ Ja +++ Ich weiss auch nicht. Es ist einfach, es ist nicht immer von Vorteil. +++ Ja +++ Vielleicht einfach dass man selbst schauen kann, was man machen will. Und dass man auch das machen kann, was man eben nicht so gut kann. Also wenn man die Hausaufgaben einfach von Ihnen bekommt, dann macht man auch Dinge, die man eigentlich könnte.
- E: Was sind Nachteile? Also einen Nachteil hast du mir schon genannt. Bei dir ist es die Disziplinfrage, also du sagst, du machst es dann eher nicht so gut. Das ist ein Nachteil. Gibt es noch andere Nachteile wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- B: Nein, eigentlich nicht.
- E: Manchmal wenn ihr euch selbst Hausaufgaben gegeben habt, dann gebe ich euch am Anfang der nächsten Stunde Zeit, damit ihr euch gegenseitig abfragen könnt. Bringt dir das etwas wenn wir das machen?
- B: Ja. Ja eigentlich schon. Man kann dann einfach sehen, ob man gut gelernt hat oder eben nicht. Manchmal sieht man, worauf man achten sollte, und dann auch (?) und dann lernt man es nochmal besser, und dann XXXXXX.
- E: Also es hilft dir, um ein wenig zu sehen, wo du stehst. Ob du das jetzt gut gemacht hast oder ob du noch Probleme hast.
- B: Ja.
- E: Danke.

2.11.6.4. Interview avec Samuel

Date: 18.3.2003

E: Ich habe Fragen zu den Hausaufgaben, die du dir selbst gibst.

SE: Ja.

E: Mich interessiert, was du normalerweise so machst, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst.

SE: Ja es kommt ganz drauf an. Wenn wir in zwei Wochen eine Prüfung haben, dann repetiere ich regelmässig die Wörter. Ich gebe mir sonst nicht so viele, äh, nicht so gerne Hausaufgaben und das ist weil ich es einfach auch nicht mache.

E: Warum kommt es vor, dass du es nicht machst?

SE: Weil ich irgendwie nicht genug konsequent bin, um das durchzuziehen. Ich weiss auch nicht warum.

E: Also du selbst gibst zu wenig Druck.

SE: Ja und ich habe manchmal auch viel zu feste Ziele. Es zeigt sich einfach, dass ich sowieso nichts mache.

E: Kommt es denn auch vor, dass du gar nicht weisst, was für Hausaufgaben du dir geben könntest oder sollst?

SE: Schon auch aber nicht so viel. Man kann ja immer Wörtli lernen oder so.

E: Also das Hausaufgaben Geben selbst ist nicht so das Problem, es ist mehr das Machen.

SE: Ja.

E: Wenn du die Hausaufgaben machst, wie lange machst du etwa Aufgaben zu Hause?

SE: Ja, gut Wörter lernen mache ich meist schon etwa drei Viertelstunden weil wenn man drei Viertelstunden lernt ist es nachher auch drin. Ja und sonst ++ also eben Wörtlilernen und nachher üben, dann wenn ich es nicht verstehe, dann versuche ich, die Wörter selbst zu begreifen.

E: Dann ist es bei dir so, dass du die Hausaufgaben mehr machst oder eher machst, wenn ich sie gebe?

SE: Ja, eigentlich schon.

E: Kommt es auch vor, dass du die Hausaufgaben nicht machst, wenn ich sie gebe?

SE: Das auch.

E: Also du machst die Hausaufgaben manchmal nicht wenn du sie dir selbst gibst, du machst die Hausaufgaben manchmal nicht, wenn ich sie gebe.

SE: Ja.

E: Gibt es trotzdem einen Unterschied? Also machst du es dann gleich viel nicht, egal wer von uns beiden es gibt, oder machst du es mal mehr nicht, wenn du es dir gibst?

SE: Ja es ist manchmal einfach so, wenn ich sie mir selbst geben muss, dann gebe ich mir manchmal nicht so viel. Ich habe es vielleicht einfach viel lieber gemacht als nur Wörter und so. Weil, und dann komme ich dran.

- E: Sagen wir, ich gebe dafür mal eine halbe Stunde Aufgaben. Kommt es dann auch vor, dass du dann zum Beispiel einfach denkst, ich mache jetzt nicht eine halbe Stunde sondern 10 Minuten Wörtli?
- SE: Wenn es die Wörtli sind dann höchstens zehn Minuten oder sogar mehr, es kommt darauf an, ob ich sie verstehe.
- E: Wie gerne machst du eigene Hausaufgaben? Machst du es gleich gerne wie wenn ich es mache, lieber oder weniger gerne?
- SE: Ich mache es lieber wenn Sie es mir geben.
- E: Wieso machst du es dann lieber?
- SE: Ja ich weiss irgendwie nicht so. + Weil wenn sie es geben, dann ist es gerade zu dem Thema, das wir gerade machen. (?) Wenn wir es uns selbst geben gibt man meist zu wenig oder zu Einfaches. (?)
- E: Dann fehlt dir wie auch die Herausforderung wenn du sie dir selbst gibst.
- SE: Ja.
- E: Wie ist es vom Profitieren her? Profitierst du mehr wenn ich sie gebe, wenn du sie gibst, oder ist beides etwa gleich?
- SE: Eher wenn Sie sie geben weil Sie haben bessere Übungen, manchmal. Ja.
- E: Was siehst du als Vorteil, wenn du sie dir selbst gibst? Was ist gut daran?
- SE: Wenn mal jemand ein Problem hat, dann ist es zu persönlich für die andern. (?) Wenn man ein Problem mit der Rechtschreibung hat, dann übt man die richtige Rechtschreibung, und den andern brächte das wahrscheinlich nicht so viel.
- E: Einen Nachteil hast du schon genannt, also du selbst hast Mühe, die Aufgaben auch wirklich zu machen. Gibt es andere Nachteile?
- SE: Nein. Eigentlich nicht so.
- E: Manchmal gebe ich euch am Anfang der Stunde Zeit, um euch gegenseitig zu kontrollieren wenn ihr die Aufgaben selbst macht. Bringt dir das etwas?
- SE: Die Kontrolle?
- E: Ja.
- SE: Ich würde sagen nein. Weil + man ist zu wenig hart miteinander.
- E: Also du müsstest jemanden haben der dir sagS: „Hei Samuel, mach deine Hausaufgaben!“.
- SE: Ja, aber es hat einfach nicht so eingeschlagen. (?)
- E: Jetzt stört es dich nicht, wenn du die Hausaufgaben nicht gemacht hast.
- SE: Nein.
- E: Danke.

2.11.6.5. Interview avec Sonja

Date: 18.3.2003

- E: Ich habe Fragen zu den Hausaufgaben und zwar zu den Hausaufgaben, die du dir selbst gibst.
- S: Ja.
- E: Was machst du, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- S: Ich nehme ab und zu, also nein, nicht ab und zu, relativ viel, so ein Blatt dort⁴⁶⁰ hervor, oder wenn ich etwas noch nicht kann, über ich das nochmals.
- E: Ja. Das sind so die Sachen, die du am meisten machst.
- S: Ja.
- E: Wie lange machst du ungefähr Hausaufgaben?
- S: Wenn Sie uns eine Zeit angeben mache ich diese Zeit. Sonst wenn ich ein oder zwei Blätter nehme, wenn sie lustig sind dann mache ich sie einfach schnell. Das geht ja nicht lange bei den einen. Ja ich mache + das ist verschieden.
- E: Es hängt von der Arbeit ab, die du dir gibst.
- S: Ja.
- E: Gibt es einen Unterschied, ob du es von Montag auf Dienstag, oder von Dienstag auf Montag machst?
- S: Ja schon, denn von Montag auf Dienstag habe ich nur alle zwei Wochen viel Zeit. Weil ich alle zwei Wochen klettern gehe und dann komme ich relativ spät nach Hause. Dann muss ich es über den Mittag machen.
- E: Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, machst du es dann eher nicht, oder weniger, als wenn ich sie dir gebe?
- S: Ich versuche eigentlich schon, immer die Hausaufgaben zu machen. Aber wenn ich nicht mega viel Zeit habe, dann versuche ich zu schauen: Was ist das Wichtigste? Zum Beispiel wenn wir eine Prüfung haben lerne ich zuerst auf die Prüfung und dann sehe ich, jetzt habe ich noch das alles, und danach das. Der Wichtigkeit nach. Das kann man nicht immer sagen.
- E: Also wenn die Französischaufgaben nicht gerade zuoberst sind kann es sein, dass du sie nicht machst.
- S: Ja. Und dann mache ich eher das was Sie mir geben als das, was ich mir selbst gebe.
- E: Weil du es wichtiger findest.
- S: Ja weil Sie nehmen mich dran, von dem her.
- E: Kommt es vor, dass du die Hausaufgaben nicht machst, wenn du sie selbst gibst?
- S: Ja. Schon ab und zu.
- E: Wie ist es, wenn ich Hausaufgaben gebe? Kommt es dann auch vor?

⁴⁶⁰ Elle se réfère à l'annuaire où le matériel supplémentaire se trouve.

- S: Nein, eigentlich eher nicht. Dann mache ich sie eigentlich immer. Gut wenn ich die Wörtli nicht habe. (?) Jetzt heute habe ich es nicht gehabt, und dann habe ich es in der Pause schnell gemacht. Man kann es ja auch zusammen machen.
- E: Wie gerne machst du eigene Hausaufgaben?
- S: Ja, kommt drauf an was ich mir gebe. Also ich mache die Blätter eigentlich gerne denn irgendwann ist es fertig und dann hat man es. Uns so Sachen üben da kommt es darauf an, in was für einer Stimmung ich bin. Manchmal lerne ich den ganzen Tag gerne und dann lerne ich die ganze Zeit. Und dann gibt es Tage, da möchte ich einfach fertig sein mit etwas und nachher etwas anderes machen.
- E: Also es kommt ganz auf die Stimmung an.
- S: Ja. Schon ein bisschen. (?)
- E: Wieviel profitierst du von den Hausaufgaben? Findest du, du profitierst weniger, gleich viel oder eher mehr wenn ich sie gebe?
- S: Ja also bei den Blättern ist es halt nicht unbedingt zum Thema, also ist es halt zum Teil eine Repetition oder etwas anderes. Deshalb, von dem her wenn Sie sie geben ist es sicher so, dass ich mehr profitiere. Gut bei den andern, ist es halt Wiederholen und so. Wenn ich selbst zum Beispiel nochmals etwas nochmals ansehe oder so profitiere ich sicher auch, also + ja.
- E: Also, du profitierst vielleicht einfach ein bisschen mehr mehr für das, was wir im Unterricht machen, wenn ich sie gebe weil ich Aufgaben zum Unterricht gebe und du gibst dir eher andere Sachen.
- S: Ja.
- E: Was hat es für Vorteile, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
- S: Ich kann selbst ein bisschen nachholen und das nehmen, wo ich nicht so drauskomme. Aber das mache ich ja auch nicht immer weil ++ ja.
- E: Und was bringt es für Nachteile, wenn du sie selbst gibst?
- S: Dass ich zum Teil etwas zu Einfaches gebe. Die Blätter sind zum Teil wirklich einfach. (?) Dann hat man sie schnell gemacht. Gut, dann mache ich halt ein paar.
- E: Also das Niveau.
- S: Ja.
- E: Du solltest bei den Hausaufgaben mehr Niveau haben.
- S: Ja, schon.
- E: Wenn ihr euch selbst Hausaufgaben gegeben habt gebe ich euch manchmal am Anfang der Stunde Zeit, um euch gegenseitig zu kontrollieren.
- S: Ja.
- E: Bringt dir das etwas?
- S: Ja weil sonst, wenn ich sie einfach mache ++ also + So bringt es, dass ich sie immer mache und immer anschau. Ich mache sie jetzt schon meistens, aber + Aber wenn mich jetzt niemand kontrollieren würde, dann wäre es, ja ++ Ich finde es auch gut, es ist nochmals eine Repetitionsübung. Aber die Blätter kann man halt zum Teil auch nicht so gut abfragen.

E: Also es hilft, weil dann einfach noch ein wenig mehr Druck da ist.
S: Ja. Und eben zum Repetieren.
E: Danke.

2.11.6.6. Interview avec Tamara

Date: 18.3.2003

- E: Was mich interessiert sind Angaben zu den Hausaufgaben.
S: Ja.
E: Und zwar wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst.
S: Ah ja.
E: Was machst du jeweils, wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst?
S: Ich schreibe meistens einen Text. Ich finde, das nützt am meisten. Oder ich repetiere. Also ich nehme mir vor, die Wörter zu repetieren aber dann gebe ich mir noch eine Zeit an, und dann wird der Text ein wenig länger und dann + ja + mag ich nicht mehr so Wörter lernen.
E: Dann hast du die Zeit für den Text gebraucht.
S: Ja.
E: Wie lange machst du ungefähr Hausaufgaben wenn du sie dir selbst gibst?
S: Ja also das ist + Jetzt in diesem Semester?
E: Ja. Auch von vorher.
S: Vorher habe ich meist so 20 Minuten gemacht und wenn es zwei Stunden waren 40 Minuten, also das Doppelte.
E: Und ist das in diesem Semester gleich geblieben oder hat es sich geändert?
S: Jetzt hatten wir jeweils zwei Stunden und meistens von den andern Lehrern mehr Hausaufgaben erhalten. Dann habe ich meistens eine halbe Stunde gemacht. Übers Wochenende habe ich dann versucht, wieder ein wenig aufzuholen und wieder ein wenig mehr gemacht. Aber vorher mindestens dreissig Minuten.
E: Konntest du auch einhalten, was du dir vorgenommen hattest?
S: Eigentlich sonst immer schon. Ausser eben die Wörter lernen. Ich wollte meistens das vocabulaire personnel lernen, aber das funktioniert bei mir nicht so weil ich nicht gerne mit dem vocabulaire arbeite.
E: Warum arbeitst du nicht gerne damit?
S: Es ist nicht so gut. Ja vielleicht liegt es auch an mir. Es ist nicht so schön gestaltet. Dann muss ich immer wieder verbessern und dann gibt es wieder ein Gekritzel weil es wieder falsch ist. Es ist einfach nicht so rein wie das Buch.
E: Du hast es gerne, wenn es ganz schön dasteht.
S: Ja. Schon.
E: Wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, kommt es dann vor, dass du sie nicht machst oder dass du sie nicht so gut machst?
S: Weniger. Ich gehe nicht so zielstrebig an die Arbeit wie wenn Sie mir die Hausaufgaben geben. Weil dann weiss ich, ich muss sie machen, Sie könnten sie kontrollieren. Wenn ich mir selbst Hausaufgaben gebe dann denke ich, doch, ich sollte sie schon machen, aber dann reicht es mir von der Zeit her manchmal nicht und dann mache ich bloss die Hälfte. Dann merke ich schon, oh, das war nicht gut. Aber eigentlich nehme ich mir

- schon vor, sie zu machen. Meistens klappt es auch. Aber wenn es viel Hausaufgaben sind, von der Zeit her ++
- E: Aber es ist schon so dass wenn du dir selbst Hausaufgaben gibst, dann machst du sie eher nicht als wenn ich sie dir gebe.
- S: Ja, das ist so.
- E: Wie gerne machst du selbst Hausaufgaben? Machst du sie lieber, gleich gerne oder weniger gerne als wenn ich sie dir gebe?
- S: Ich mache es manchmal fast ein wenig lieber. Denn man kann selbst auswählen. Man kann sich zwar etwas vornehmen, das zu machen, und dann merkt man, oh dazu habe ich jetzt wirklich keine Lust, und dann + Ich habe meistens so Reserveblätter zu Hause. Und dann merke ich, ich habe aufgeschrieben, ich möchte ein Blatt machen und sehe, oh nein, ich habe kein Blatt, dann kann ich einfach einen Text schreiben. Ich habe eine grössere Auswahl und kann je nachdem innerhalb dieser Zeit das machen, was mir Spass macht.
- E: Wie ist es vom Profitieren her? Findest du, du profitierst gleich viel wie wenn ich Hausaufgaben gebe, weniger oder mehr?
- S: Ich würde mal sagen gleich viel. Vielleicht ein bisschen weniger. Also von mir her gesehen, ich profitiere gleich viel wie wenn Sie sie geben würden, vielleicht sogar ein bisschen mehr. Aber solche die finden, ja das kann sie ja eh nicht kontrollieren, die profitieren überhaupt nicht davon.
- E: Was siehst du für Vorteile, wenn du dir die Hausaufgaben selbst gibst?
- S: Wenn Sie sie geben, dann macht man sie auch. Sie können es kontrollieren. Dann stehen die, die sie nicht gemacht haben blöd da. Das ist vor allem ein Vorteil. Sie geben wahrscheinlich auch etwas das gerade zu dem Thema passt und manche, die machen vielleicht etwas, zum Beispiel Tiere lernen, was überhaupt nicht zum Thema passt. Wenn Sie sie geben hat man den Vorteil, dass man etwas macht, das zum Thema passt.
- E: Und was sind die Vorteile, wenn du sie dir selbst gibst?
- S: Der Vorteil ist, man kann etwas machen, das einem Spass macht wie ich schon gesagt habe. Wenn Sie sie geben würden, dann muss man das einfach machen. Wenn ich sie mir gebe, kann ich machen, was mir Spass macht: einen Text schreiben oder Blätter machen. Das ist der Vorteil.
- E: Was gibt es für Nachteile, wenn du sie dir gibst?
- S: Der Nachteil ist, dass man sich nicht immer daran hält. Und vor allem auch, dass man etwas erwischt, das nicht zum Thema passt oder findet, ja das muss ich jetzt nicht machen. Das ist eher ein Nachteil.
- E: Wenn ihr euch selbst Hausaufgaben gegeben habt habt ihr manchmal am Anfang der nächsten Stunde Zeit, um euch gegenseitig zu kontrollieren. Bringt dir das etwas?
- S: Es geht. Weniger. Mittelmässig. Es ist nicht das gleiche, wie wenn die Lehrerin einen kontrolliert. Es ist einfach der Schüler nebenan. Da kann man auch aushandeln, du gibst mir jetzt „super“. Ich finde es nicht gerade toll wenn man das kontrolliert. Ich finde, es kommt aufs Gleiche raus wie wenn man es nicht kontrolliert.

- E: Weil der Druck dann doch nicht so gross ist.
- S: Nein. Und man denkt, ja der Schüler da, der hat ein „gut“ und ++
- E: Hilft es dir denn auch nicht, um zu sehen, ob du deine Hausaufgaben gut gemacht hast oder nicht? Also dass du merkst, das kann ich jetzt noch nicht so gut.
- S: Doch, das schon ein bisschen mehr. Aber ich finde es nicht so toll, wenn der Nachbar die Hausaufgaben kontrolliert. Der kann ja auch nicht so gut Französisch wie die Lehrerin. So dass ich denke: „Ja ja, der denkt schon, das ist richtig.“. Oder er sagS: „Ja, ist gut.“ weil es ihm stinkt.
- E: Danke.
- S: Bitte.

2.11.7. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur leurs points forts et faibles en tant qu'apprenants de français

2.11.7.1. Interview avec Barbara

Date: 5.5.2003

- E: Ich habe heute Fragen allgemein zu dir. Also nicht so zum Fach sondern eher dazu, wie du lernst. Meine erste Frage ist: Was kannst du im Fach Französisch gut? Was ist deine Stärke?
- B: +++ Ja +++ Ich denke mal wenn ich mir wirklich Mühe gebe dann kann ich eigentlich gut Wörter lernen. Und sonst + Ich weiss auch nicht, es ist eigentlich ++ Ich kann eigentlich überall gut sein, wenn ich wirklich will. Also, ich muss einfach wirklich üben und viel lernen und dann kann ich es eigentlich. Ich sollte das ja können. Ich wüsste jetzt gerade nichts wo ich einfach so gut wäre.
- E: Ok. Was findest du kannst du nicht so gut im Französisch? Da habe ich eine Schwäche?
- B: +++ Ja +++ eigentlich ++ Da wüsste ich jetzt auch gerade nichts. ++ Wenn ich es lerne, dann sollte ich es auch können. Nichts eigentlich.
- E: Es gibt ja zum Beispiel Schüler, die sagen: Hörtexte. Da bin ich nicht gut. Oder: lesen. Texte verstehen, nein, das kann ich nicht so. Also das ist bei dir nicht so. Einfach als Beispiel.
- B: Reden, irgendwelche Wendungen. Es kommt darauf an, am Anfang komme ich dann einfach nicht so draus. Aber mit der Zeit dann eigentlich schon.
- E: Wenn du es anschaust und nochmals lernst.
- B: Ja.
- E: Auf welche Art und Weise kannst du am besten Französisch lernen? Welche Aktivitäten, welche Übungen findest du bringen es für dich am meisten, um diese Sprache zu lernen?
- B: Wenn ich zu Hause auf eine Prüfung lernen muss, dann laufe ich immer im Zimmer herum und sage mir das vor oder lese es einfach durch, Regeln oder so. So kann ich am besten lernen. Wörtli lernen mache ich auch so. Wenn ich ein paar noch nicht kann mache ich einen grossen Zettel und hänge ihn irgendwo auf, wo ich ihn finde.

2.11.7.2. Interview avec Sonja

Date: 5.5.2003

- E: Ich habe heute Fragen zu dir, zu deinem Lernen, zu deiner Person. Die erste Frage ist: Wo sind deine Stärken im Fach Französisch? Was kannst du gut?
- S: Das weiss ich jetzt nicht gerade. Das kann ich jetzt nicht so sagen. Ich bin in Sprachen generell nicht wahnsinnig gut. Ich bin in andern Fächern besser. Ich habe nicht eine Stärke oder eine Schwäche. Bei mir kommt es einfach drauf an, wieviel ich lerne, was ich nachher für eine Prüfung mache.
- E: Wenn ich jetzt die andere Frage stelle: Was ist deine Schwäche?
- S: Ich vergesse meist vor der Prüfung, irgend ein Thema zu lernen. Dann habe ich das nicht, und dann kommt das.
- E: Aber du findest, es kommt darauf an, wie viel ich lerne.
- S: Ja. Schon.
- E: Wie kannst du am besten Französisch lernen?
- S: Mit jemandem zusammen oder alleine?
- E: Wenn du dich zum Beispiel auf eine Prüfung vorbereitest, was klappt da am besten? Aber auch in den Stunden. Was bringt's für dich in den Stunden wo du findest, ja, so kann ich die Sprache gut lernen.
- S: Ich kann gut alleine lernen aber ich brauche manchmal auch Abwechslung, dass ich es auf verschiedene Arten lerne denn ein paar Wörter kann ich mir so besser merken und andere aber wieder auf eine andere Art. Die einen übers Gehör und die andern übers Sehen.
- E: Das ist das Wörtlilernen. Was funktioniert noch gut wenn du dich auf eine Prüfung vorbereitest?
- S: Das weiss ich jetzt nicht gerade.
- E: Nichts Spezielles?
- S: Nein.
- E: Und in der Schule? Was bringt's dort am meisten?
- S: Man muss halt zuhören, dann geht es schon. Mich konzentrieren denn manchmal schweifen die Gedanken ab und dann hört man nicht mehr zu.

2.11.7.3. Interview avec Kaspar

Date: 5.5.2003

- E: Heute möchte ich von dir wissen, was du im Französisch gut kannst. Was sind deine Stärken?
- K: Es konnte sicher besser werden wegen des erweiterten Wortschatzes, auch wegen des vocabulaire personnel. Also ich kann besser Texte lesen, ich verstehe mehr, finde auch mehr Zusammenhänge. Und was ich glaube ich eher nicht so gut kann ist manchmal die Aussprache und was ich nicht so gut kann ist genau so sprechen wie es der Lehrer möchte. Grammatikalisch einfach genau richtig, mit den Ausnahmen und so, die unregelmässigen Verben. Ich finde es einfach schwierig, die anzuwenden.
- E: Die Grammatik anwenden.
- K: Ja.
- E: Das finde ich auch schwierig. Wahrscheinlich passiert dir das auch: In einer Übung kannst du es und wenn du dann frei sprechen musst dann weißt du plötzlich wieder nicht mehr, wie man das Verb konjugiert.
- K: Verstehen wenn jemand spricht kann ich jetzt auch besser. Es ist nicht eine Stärke, aber ich kann es gut.
- E: Wie kannst du gut Französisch lernen? In der Schule und zu Hause.
- K: In der Schule sicher mal wenn ich gut zuhöre. Und wenn ich es mir einfach merke. Verstehen tut man es eigentlich fast immer. Man muss einfach repetieren. Sozusagen bis es sitzt, richtig sitzt dass man es eigentlich schon irgendwie automatisch kann.
- E: Und wenn du zu Hause lernst? Gibt es da Sachen, die besonders gut gehen?
- K: Ja sicher. Ich kann sicher in dem Tempo arbeiten, in dem ich will. Und was ich noch gut kann, ich kann mich zu Hause besser konzentrieren. Speziell im Französisch finde ich braucht man viel Konzentration, für alles.
- E: Wenn du dich auf eine Prüfung vorbereitest, hast du gewisse Tricks, Strategien wie du das machst?
- K: Eigentlich nicht gross. Ich lasse mich einfach abfragen, ich kann gut übers Gehör lernen bei den Wörtern. Und sehe einfach die Grammatik nochmals an. Und dann versuche ich, zum Beispiel einen Text zu schreiben und einfach etwas zu machen, das nützlich für die Prüfung ist. Wenn ich merke, dass ich es noch nicht so kann, dann gehe ich wirklich richtig an die Säcke. Was mein Problem ist, ich kann einfach nicht sagen: Gut, jetzt ist genug. Jetzt kann ich alles. Ich mache immer weiter. Ich lese es immer wieder durch. Das ist manchmal ein bisschen ein Problem.
- E: Wieso ist es ein Problem?
- K: So gehe ich manchmal zu spät ins Bett oder stehe wieder früher auf. Ich weiss ja, dass ich es könnte, aber ich arbeite doch immer weiter. Es gibt Schüler, die können sagen: Gut, jetzt kann ich's. Dann ist es auch so. Ich könnte eigentlich auch sagen: Jetzt kann ich es. Aber ich mache trotzdem weiter und überfordere mich manchmal so.
- E: Du stresst dich eigentlich selbst.

- K: Ja. Unnötig. Und wenn ich das nicht mache habe ich auch das Gefühl dass ich bessere Prüfungen schreibe.
- E: Wenn du es nicht ständig immer wieder ansiehst findest du, du schreibst bessere Prüfungen.
- K: Wenn ich es durchsehe, einfach alles nochmals repetiere und dann sage: Ich kann es. Dann ist es meistens gut in den Prüfungen.
- E: Das heisst für dich, dass du dich dazu zwingen musst, obwohl du dabei ein schlechtes Gefühl hast wenn du es nicht mehr ansiehst.
- K: Ja. Das kommt von irgendwo her. Ich weiss auch nicht. Es gibt einfach so einen Teufelskreis. Wenn man mal eine schlechte Note hatte hat man Angst, muss in der nächsten Prüfung wieder eine gute Note schreiben. Und dann geht die Angst immer weiter, bis man wieder eine gute Note geschrieben hat. Also ++
- E: Aber wenn du wieder eine gute Note geschrieben hast wird es auch wieder besser.
- K: Ja eigentlich schon. Bei der nächsten Prüfung kommt etwas ganz anderes. Aber es stärkt mein Selbstwertgefühl. Manchmal hat man das Gefühl, ich habe eine gute Prüfung geschrieben und doch eine Drei oder Dreieinhalb. Es gibt Leute, die können es einschätzen, die können sagen: Ja, ich habe eine gute Prüfung geschrieben oder nicht. Und das kann ich eben nie. Und deswegen setze ich mich vielleicht auch ein wenig unter Druck. Bei der letzten Prüfung ist es besser gegangen. Aber ich habe immer so Angst vor den Prüfungen, bin so unter Druck. Es ist nicht mehr als eine Prüfung. In der Probezeit hatte ich einen wahnsinnigen Stress. Aber jetzt habe ich gelernt, damit umzugehen. Jetzt ist es eigentlich kein Problem mehr.

2.11.7.4. Interview avec Tamara

Date: 6.5.2003

- E: Mich nimmt heute wunder, was du gut kannst im Fach Französisch. Was ist deine Stärke?
- S: Schreiben. Ich schreibe gerne. Da bin ich auch ein wenig besser. Meine Aussprache ist nicht so toll. Aber Sprechen ist noch lustig. Aber ich schreibe lieber. Das ist meine Stärke.
- E: Also du findest, du kannst das gut.
- S: Ja. Besser als das Sprechen.
- E: Was kannst du nicht so gut? Wo findest du, hast du Schwächen?
- S: Bei meiner Aussprache. Das ist nicht so toll. Ich übe daran.
- E: Wie kannst du gut Französisch lernen? Also nehmen wir einmal die Schule, im Unterricht. Was sind Sachen wo du findest, doch, das bringt es für mich, da kann ich diese Sprache gut lernen?
- S: Ich passe besser auf als in andern Stunden. Weil es auch eines meiner Lieblingsfächer ist. Nein, ich passe vor allem im Unterricht mehr auf, weil man dann zu Hause nicht mehr so viel lernen muss. Und dann wenn man auf eine Prüfung lernen muss mache ich mir so einen Plan. Einfach darauf achten, dass die wichtigsten Punkte vorkommen.
- E: Wie kannst du zu Hause gut lernen?
- S: Wenn ich alleine bin. Ich übe Französisch nicht gerne mit einer Freundin zusammen. Das habe ich zum Beispiel in Geschichte gemacht. Das ging gut, ich habe sie gut abgefragt. Aber im Französisch finde ich das nicht so toll. Da übe ich alleine und nehme mir Sachen vor, vor allem auch die Zeit. Also nicht nur sagen das und das und ganz leichte Sachen. Vor allem auch die Zeit, auf die Zeit achten, dass es übereinstimmt. Meistens auf eine Prüfung am Tag 40 Minuten oder 30. Aber manchmal reicht es halt nicht, dann versuche ich einfach, am nächsten Tag weiter zu machen. Aber nach Zeit und eben einen Plan, das hilft schon.
- E: Das ist bereits alles. Danke.

2.11.7.5. Interview avec Samuel

Date: 6.5.2003

E: Mich nimmt wunder, was du im Fach Französisch gut kannst. Was ist deine Stärke?

SE: Ich denke, Schreiben ist meine Stärke. Aussprache bin ich mittel und frei Sprechen bin ich nicht allzu gut.

E: Also du findest, Texte schreiben kannst du gut.

SE: Ja. Von der Rechtschreibung her. Die Verbformen. Manchmal vergesse ich einfach, wie man ein Verb konjugiert.

E: Was kannst du nicht so gut? Was ist deine Schwäche, wenn du überhaupt eine hast?

SE: Frei sprechen müsste ich noch etwas besser +++ ja ++ mich mehr verständigen oder so.

E: Was findest du bringt es in der Schule, um Französisch zu lernen?

SE: Ich finde es bringt's, wenn man viel mit Sprechen macht. Denn wenn man in Frankreich ist und man kann einfach den schriftlichen Teil kann man fast nichts anfangen. Auch die Aussprache ist wichtig. Fast wichtiger als der schriftliche Teil.

E: Hast du Gelegenheit, das im Unterricht auch zu lernen und zu üben? Du findest, es ist wichtig. Hast du auch die Möglichkeit, das zu machen?

SE: Ja. Ich finde es gut wenn wir uns verständigen müssen. Wenn Sie etwas fragen müssen wir manchmal Französisch sprechen oder die Diskussionen. Da kann man auch neue Wörter ins Heft schreiben.

E: Wenn du zu Hause Französisch lernst, was findest du bringt es da?

SE: Dann schaue ich meistens die Grammatik an. Mündlich kann ich nicht gut machen. Einfach nicht gross. Meine Mutter kann schon Französisch, aber ++

E: Wenn du dich auf eine Prüfung vorbereitest, hast du gewisse Tricks? Sachen, die gut gehen, die du immer so machst?

SE: Nein, eigentlich nicht. Ich lerne einfach darauf.

E: Machst du einen Plan?

SE: Nein. Das nützt bei mir nichts.

E: Danke.

2.11.7.6. Interview avec Georges

Date: 6.5.2003

- E: Zuerst interessiert mich das Fach Französisch und du. Was kannst du gut im Fach Französisch? Wo findest du, hast du Stärken?
- G: Bei den Wörtern, bei der Satzbildung weiss ich nicht ob ich da so gut bin, aber + Ich schreibe einfach gerne selbst Texte. Auch in den Prüfungen mache ich das gerne. Das Anwenden selbst. Das Rundherum finde ich, also, ein bisschen schade. Das andere ist natürlich wichtig um Texte zu schreiben oder Texte zu sprechen, aber hauptsächlich mache ich das gerne, so Texte zu schreiben. Das sind meine Stärken.
- E: Also die Grammatik und die Wörter, die du lernst, anzuwenden. Das machst du gerne.
- G: Ja.
- E: Und du findest auch, das kannst du gut.
- G: Ja. Also ich kann es besser, als das andere.
- E: Wo hast du Schwächen? Was findest du, kannst du nicht so gut?
- G: Also sicher einmal an den Prüfungen mache ich relativ viele Flüchtigkeitsfehler. Ich habe jeweils keine Zeit, um sie durchzulesen, aber das ist sehr wahrscheinlich mein Problem. Und beim vocabulaire personnel einfach so maskulin oder feminin. Einfach so Flüchtigkeitsfehler ist schon der Hauptgrund der Fehler in den Prüfungen.
- E: In den Französischstunden, was bringt es da für dich? Wann findest du, ja, das ist jetzt etwas, das mir etwas bringt. So lerne ich gut Französisch.
- G: Eben anwenden. Wenn ich mit jemandem sprechen kann. Wenn man kleine Projekte macht wie den Vortrag, den wir jetzt machen wollen. Sonst auch wenn man Wörtli lernen muss, dass man die 5 Minuten lernen muss. Ok, es bringt es nur fürs Kurzzeitgedächtnis. Man sollte es am Abend oder am nächsten Tag nochmals repetieren, damit es wirklich sitzt. Aber das finde ich eigentlich gut. Zum Teil wenn man die Grammatik immer wieder ansieht, das steht eigentlich alles im Buch drin. Also man sollte vielleicht mehr Zeit mit den Wörtern brauchen, und mit Fragen zu der Grammatik einfach zu Ihnen kommen können.
- E: Wenn du zu Hause lernst, was findest du da, ja das bringt es für mich. So lerne ich gut Französisch?
- G: Dort lerne ich die Wörter weil wir das in der Stunde ja nicht machen. Ich sehe an, was ich gemacht habe. Das mache ich immer am Abend von den Fächern, die ich habe, und von den Fächern des nächsten Tages. Ich sehe es nochmals schnell an. 5 Minuten schnell durchsehen. Und natürlich die Aufgaben. Das ist immer gut.
- E: Wenn du dich auf eine Prüfung vorbereitest, hast du ein paar Sachen, die für dich gut funktionieren?
- G: Ich mache es einfach so, dass ich jeden Tag ein bisschen mache. Und dann am Schluss der Lektion haben wir ja immer eine Liste, dort kann man immer schön abhaken.

2.11.8. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur la présentation orale de leurs loisirs

2.11.8.1. Interview avec Georges

Date: 12.5.2003

- E: Ich habe Fragen zum Vortrag. Also zu der Arbeit, die letzte Woche begonnen hat und heute und morgen weiter geht.
Zuerst interessiert mich, welches Thema du genommen hast, und wieso.
- G: Ich spreche darüber, dass ich zum Teil kleine Roboter löte. Das ist etwas, was die andern sicher nicht haben. Das ist für sie vielleicht auch ein bisschen spannender. Man kann mehr erzählen: bei den andern Vorträgen kann man denken, das wissen die andern sowieso schon. Man kann ein wenig erklären. Das Problem ist, das Thema ist fast zu gross. Aber es interessiert mich auch. Das Tolle daran ist, dass man es dann auch vorführen kann, die Roböterchen. Oder man kann erklären, wie ein einfacher Roboter funktioniert. Was das Problem ist, ist dass sie zum Teil die Wörter nicht kennen. Dann muss man halt am Anfang eine Liste an die Wandtafel schreiben.
- E: Ja, das haben wir ja zusammen besprochen, dass du so viel spezifisches Vokabular hast. Vielleicht müssen wir es dann nochmals anschauen bevor du den Vortrag hast und erweitern. Das schauen wir dann am Schluss.
Wie gehst du jetzt vor? Also du weisst, ich muss den Vortrag halten. Jetzt wie machst du das? Wie gehst du vor?
- G: Ich beginne mal damit, eine Liste zu machen. Aufschreiben, also die drei Fragen Wie? Was? Warum? Also was? Das ist relativ kurz: Was ich mache. Also was kommt am Anfang, dann kommt wie. Wie mache ich das, wo mache ich das wann mache ich es. Und am Schluss warum. Was finde ich lässig daran? Dann schreibe ich einfach den Vortrag mal auf Deutsch. Halb stichwortartig, halb satzartig. Und dann versuche ich mal, einzelne Wörter ins Französische zu übersetzen. Mit diesen französischen Stichwörtern bilde ich dann einen Satz. Die Stichwörter brauche ich dann auch für den Stichwörterzettel.
- E: Wie weit bist du heute gekommen?
- G: Heute habe ich den deutschen Text geschrieben und habe begonnen, Französische Wörter zu übersetzen. Für mich ist es sehr wichtig, den Vortrag dann auch auswändig und sauber zu haben. Dass es nicht zu lange geht. Das ist ein wenig mein Problem.
- E: Das Zeitproblem.
- G: Ja.
- E: Was machst du auf morgen als Hausaufgaben? Vielleicht machst du auch gar keine?
- G: Ich versuche mal, den Text auf Französisch zu machen. Wenn es nicht fertig wird, werde ich es auf Mittwoch machen, und dann mal mit Lernen beginnen.
- E: Was für Probleme sind bei der Arbeit aufgetaucht?

- G: Zum Teil ist es für die andern relativ kompliziert, es zu verstehen. Weil sie einfach Physik noch nicht haben: Stromkreislauf, Schalter und so. Ich versuche einfach, das darzustellen.
- E: Konnten dir bei gewissen Problemen Kollegen helfen? Ich habe gesehen, du hast mal recht lange mit Anton diskutiert.
- G: Ja, wir haben beide eine Taktik: dass wir versuchen, es dem andern mal auf Deutsch zu erklären. Damit wir wissen, was können wir alles sagen, und was interessiert den andern. Dann haben wir das zusammen gemacht und haben auch diskutiert, was der andere schreiben könnte. Also es ist keine Gruppenarbeit, aber gegenseitige Hilfe.
- E: Anton konnte dir so weiter helfen. Das hat gut funktioniert.
- G: Ja.
- E: Wie war es mit der Ruhe in der Stunde? War es genug ruhig für dich, dass du fandest, du kannst so arbeiten?
- G: Ich habe nach Plan gearbeitet. Das ist nicht so ein grosses Problem. Solange ich noch Anton verstehe und er mich [lacht] ist das kein Problem für mich.
- E: Bist du zufrieden mit deinem Tempo? Findest du, du seiest heute recht gut vorwärts gekommen?
- G: Ja, das denke ich.
- E: Also ein positives Gefühl.
- G: Ja. Ich habe jetzt doch noch Freiraum. Den brauche ich jetzt einfach.
- E: Hast du bereits in andern Fächern einen Vortrag gehalten?
- G: Ja, in Deutsch.
- E: Wie lief das dort?
- G: Dort habe ich mich ganz anders vorbereitet denn in Deutsch schreibe ich einfach mal drauf los. Was in Französisch schwieriger ist weil es die Kinder zum Teil nicht verstehen oder ich selbst nicht. Und dann habe ich einfach mal drauflosgeschrieben, habe vielleicht aufgeschrieben, was ich, also ganz grob Stichwörter, und dann losgeschrieben. Und habe im Internet ein wenig recherchiert, und wieder geschrieben. Das war halt etwas anderes. Aber es ist auch gut gegangen.
- E: War es ein grösserer Vortrag? Wie lang war er?
- G: 15 - 20 Minuten. Obwohl, mit den Folien und allem ging es dann schon drei Viertelstunden. Ich war in einer Gruppe.
- E: Hast du bei dem Deutschvortrag etwas gelernt, von dem du findest, du könntest es auch im Französischvortrag brauchen?
- G: Früher hatte ich ein Problem mit Lampenfieber, Angst vor allen. Ich habe die Zuhörer als leute angesehen, die von mit Leistung wollen. Aber jetzt sind es Kollegen. Die wollen einfach etwas wissen, und ich erkläre es ihnen. In dem Stil. Früher hatte ich wirklich panisch Lampenfieber.
- E: Gib mir auf einer Skala von 0 bis 10 an, wie gerne du einen Vortrag machst. Null ist sehr ungern, 10 sehr gerne.

- G: Im Deutsch würde ich ein 7 geben, im Französisch würde ich sogar ein 8 oder 9 geben, denn es ist lässig, man macht selbst etwas. Man sieht, mit einer andern Sprache kann man auch umgehen.
- E: Gibt es noch andere Sachen, warum du es gerne machst? 8 oder 9, ist ja relativ hoch.
- G: Ich habe es sehr gerne, wenn man sich selbst einteilen kann, wenn man frei arbeiten kann. Wenn man ein wenig Spielraum hat, um selbst Sachen zu machen. Ich produziere gerne etwas von Anfang an. Das ist eben auch bei einem Vortrag so, oder bei den Roböterchen. Also zuerst einen Schaltplan machen oder eben Stichwörter beim Vortrag. Am Schluss anstellen oder den Vortrag vortragen.
- E: Gibt es etwas, das du beim Vortrag negativ findest? Also für dich jetzt sicher das Problem des Lampenfiebers, wobei das nicht mehr so gross ist.
- G: Ja. Es ist einfach eine Herausforderung. Aber zum Teil negativ ist, wenn man zu viele Vorgaben hat. Das war jetzt hier nicht der Fall. Wenn es heisst, ihr müsst zu dem und dem Thema schreiben. Im Deutsch mussten wir zum Beispiel über schwarze Materie schreiben. Die Wissenschaftler wissen selbst nicht, was es genau ist. Da kann man dann nicht allzu viel schreiben. Man kann Theorien bringen, aber das ist dann kein Vortrag, sondern Theorienlehren oder was auch immer.
- E: Danke.

2.11.7.2. Interview avec Sonja

Date: 12.5.2003

- E: Ich habe Fragen zum Vortrag. Also zu dem, was du letzte Woche gemacht hast und was diese Woche noch läuft.
- S: Ja.
- E: Zuerst interessiert mich, welches Thema du genommen hast, und wieso.
- S: Ich habe „Lesen und sich informieren“ genommen. Eigentlich mache ich in der Freizeit eher Sport, aber weil wir das eher nicht nehmen sollten habe ich das genommen, weil ich das auch ziemlich häufig mache.
- E: Wie gehst du vor? Also du weisst ja, das Ziel ist, den Vortrag zu halten.
- S: Ich überlege mir eine Art Grundgerüst. Hauptthemen. Dann mal zu diesen etwas machen. Dann versuche ich, einen Text zu schreiben, und ihn zu lernen.
- E: Schreibst du den Text direkt auf Französisch auf?
- S: Ja, ich habe es versucht. Aber ich brauche noch ein paar Informationen aus dem Buch, die ich nicht mehr wusste. Denn ich erzähle das Buch, das ich gerne habe.
- E: Du musst nochmals die Nase ins Buch stecken.
- S: Ja. Und bei der Autorin sage ich, wo sie wohnt, und das weiss ich jetzt nicht gerade auswändig.
- E: Wie weit bist du heute in der Stunde gekommen?
- S: Ich habe damit begonnen, das Buch zu beschreiben. Aber ich habe eben noch nicht allzu viel, weil ich das Buch nicht hatte. Ich habe jetzt zwei Hauptthemen: das Buch und sonst noch informieren. Ich habe jetzt einfach mit dem Buch mal angefangen.
- E: Was hast du dir auf morgen als Hausaufgabe vorgenommen? Vielleicht auch gar nichts?
- S: Noch über die Autorin mehr Informationen herauszufinden, die ich nicht habe. Und überlegen, was ich sonst noch sagen soll zur Autorin oder zum Buch.
- E: Was für Probleme sind bei der Arbeit aufgetaucht?
- S: Dass ich zum Teil viele Wörter habe, die schwierig sind. Man muss aber darauf achten, dass nicht schwierige Wörter kommen. Das ist zum Teil noch schwierig.
- E: Wie hast du das Problem gelöst?
- S: Ich habe die Sätze geschrieben und versucht, andere zu schreiben. Wenn sie zu kompliziert waren. Wenn ich sie selbst nicht verstehe, verstehen sie die andern wahrscheinlich auch nicht.
- E: Also hast du sie so umgeformt, dass du ungefähr das Gleiche sagen kannst, aber einfacher.
- S: Ja. Oder sonst wenn der Satz nicht mega wichtig war, habe ich ihn einfach weggelassen und dafür einen andern geschrieben.
- E: Konnten dir Kolleginnen helfen?
- S: Ja. Daniela zum Beispiel kennt das Buch auch. Sie konnte mir zum Teil Sachen sagen. Auch Wörter. Oder wenn ich sie frage: „Verstehst du das Wort?“ Zum Beispiel „Autor“ habe ich Barbara gefragt, ob sie das versteht, und sie hat gemeint: „Ja.“ So hat sie mir

- geholten. So muss ich es nicht als eines der fünf Wörter nehmen, die wir erklären dürfen.
- E: Hattest du in der Stunde genug Ruhe? Konntest du heute gut arbeiten?
- S: Ja. Ich konnte schon arbeiten. Wir hatten nur zu wenig Duden. Ich hatte einen, aber Katherine und Manuela nicht. So waren sie immer wieder weg. Das war ein wenig eklig. Und ich hatte nicht alles Material. Im Internet könnte ich gut nachsehen, über die Autorin oder so. Das konnte ich nicht.
- E: Das musst du nun zu Hause machen.
- S: Ja
- E: Vom Lärmpegel her ging es.
- S: Ja. Das ist gut gegangen.
- E: Findest du, du seiest vorwärts gekommen? Bist du zufrieden mit dir?
- S: Ja. Ich bin schon vorwärts gekommen. Aber ich konnte nicht allzu viel darüber machen. Ich kann manchmal besser zu Hause arbeiten, wenn ich ganz alleine bin und mich niemand ablenkt.
- E: Hast du in andern Fächern schon einen Vortrag gehalten?
- S: Ja. In Deutsch.
- E: Wie lief das dort?
- S: Der Vortrag selbst war gut aber ich hatte Probleme mit dem Vortragsthema. Ich habe in letzter Minute noch gewechselt und hatte dann viel zu wenig Zeit. Ich hatte ziemlich Stress. Aber jetzt sollte es schon gehen, denn jetzt war es recht lange.
- E: Hast du bei dem Deutschvortrag etwas gelernt, das du für den Französischvortrag brauchen kannst?
- S: Die Zeit einzuteilen, laut und deutlich sprechen, langsam. Wenn möglich Folien oder etwas bringen aber das finde ich jetzt schwieriger bei einem Buch. Aber ich kann das Titelbild des Buches oder so.
- E: Du kannst auch das Buch mitbringen.
- S: Ja eben. Ich habe es nicht, ich müsste es von einer Kollegin ausleihen.
- E: Wie gerne machst du einen Vortrag? Von 0 –10?
- S: Ich mach eigentlich gerne Vorträge. Aber als ich vom Französischvortrag hörte habe ich schon ein wenig ++ ja in andern Sprachen stehe ich nicht gerne vorne. + 6 oder mehr. Ich bin ja noch nicht fertig. Ich mache es eigentlich gerne, so lange ich nicht vorne stehe und vortragen muss.
- E: Was machst du beim Vortrag gerne?
- S: Das Thema. Man erfährt mehr darüber. Man erfährt auch mehr darüber, wenn ihn die andern machen. Das finde ich lässig. Weniger gerne + ich stehe nicht so gerne vorne. Aber ich finde es jetzt nicht mega schlimm. Ich weiss nicht, wie es dann im Französisch ist aber in den Fächern, Deutsch zum Beispiel, ich stehe nicht gerne vorne, bin auch aufgeregt, aber + ja. Es geht schon. Und mit den Wörtchen. In Deutsch hatte ich gar keines und das war ein grösserer Vortrag.
- E: Herzlichen Dank.

2.11.7.3. Interview avec Barbara

Date: 13.5.2003

- E: Ich habe Fragen zum Vortrag. Zuerst interessiert mich, was für ein Thema du gewählt hast, und wieso.
- B: Ich mache ihn über meine Katze und grundsätzlich über Tiere. Denn ich interessiere mich stark für Tiere und ich verbringe auch viel Zeit mit Tieren. Ich habe nicht so viele eigene, aber mit Hunden von Nachbarn zum Beispiel. Sonst habe ich eigentlich keine Hobbies.
- E: Ziel ist ja, den Vortrag zu halten. Wie bist du vorgegangen?
- B: Nachdem ich wusste, was ich nehme, habe ich mir überlegt, was genau ich schreiben soll. Danach habe ich zuerst grobe Themen zum Vortrag aufgeschrieben, danach habe ich damit begonnen, die Geschichte zu schreiben. Am Schluss mache ich dann noch Stichworte daraus. Aber zuerst muss ich einmal den ganzen Text schreiben.
- E: Hast du die Ideen, was du schreiben willst, auf Deutsch geschrieben?
- B: Ja.
- E: Und jetzt schreibst du den Text auf Französisch?
- B: Ja.
- E: Wie weit bist du bis gestern gekommen?
- B: Ich habe schon etwa zwei Minuten.
- E: Also bist du jetzt daran, den Text zu schreiben.
- B: Ja.
- E: Was hast du auf heute für Aufgaben gemacht?
- B: Ich habe die Wörter aus dem Buch und aus dem Vocabulaire personnel gelernt.
- E: Also du fandest, du arbeitest in der Stunde am Vortrag, aber zu Hause hast du dann etwas anderes gemacht.
- B: Ja.
- E: Was für Probleme sind aufgetaucht als du an deinem Vortrag gearbeitet hast?
- B: Wenn, dann die Wörter. Ich habe bis jetzt einfach noch viel zu viele Wörter, bei denen ich nicht weiß, wo ich nachsehen muss. Ich möchte nicht zu viele davon haben. Das ist es eigentlich schon, das Wörterproblem.
- E: Was hattest du sonst noch für Probleme? Du sagst, das grösste Problem sind die Wörter. Gibt es noch andere Schwierigkeiten?
- B: Nein, eigentlich nicht.
- E: Konnten dir Kolleginnen helfen?
- B: Bei den Wörtern?
- E: Ja. Auch sonst.
- B: Ja, zum Teil schon. Eben vor allem bei den Wörtern. Ich konnte fragen, ob sie es wissen.
- E: Hast du gefragt, was es heisst, und dann haben sie es übersetzt?
- B: Ja.

- E: Also ich meine, du wußtest nicht, was es auf Französisch heißt, und sie haben es dir auf Französisch gesagt. Kam das auch vor?
- B: Ja ab und zu. Aber nicht so häufig.
- E: Wie zufrieden warst du am Ende der Stunde mit dir? Fandest du, du seiest gut vorwärts gekommen?
- B: Ja, eigentlich schon.
- E: Vom Klima in der Klasse her? War der Lärmpegel so, daß du in der Stunde arbeiten konntest?
- B: Ja. Ich habe einfach Wörter gelernt. Das ist von dem her gut gegangen.
- E: Also dich stört Lärm bei so Arbeiten nicht so.
- B: Nein.
- E: Hast du in einem andern Fach bereits einen Vortrag gehalten?
- B: Ja, im Deutsch.
- E: Was musstest du da machen? Wie bist du da vorgegangen?
- B: Dort bekamen wir einfach ein Thema. Man hatte verschiedene Themen und dann mußte jeder eines sagen. Je nachdem ob es gerade gegangen ist, XXX. Dann hatte ich eines. Wir hatten ein wenig ein blödes. Es war XXXX und ich habe überhaupt nichts darüber gewußt. Dann habe ich zuerst einfach mal geschaut, in der Bibliothek, in Büchern. (?)
- E: Denn da hast du ein Thema, bei dem du schon weißt, was du sagen willst. Deshalb ist es anders.
- B: Ja.
- E: Hast du bei dem Vortrag etwas gelernt, dass du auch für den Vortrag im Französisch brauchen kannst?
- B: Ja, einfach wie vortragen. Das habe ich gelernt. Aber beim Vorbereiten nicht unbedingt.
- E: Was hast du denn beim Vortragen gelernt?
- B: Dass man unter keinen Umständen zu schnell sprechen darf und daß man es nicht zu konzentriert sagen soll, damit es die andern verstehen, und die Zeiteinteilung.
- E: Generelle: Wie gerne machst du einen Vortrag? Von 0 bis 10. 0 bedeutet gar nicht gern, 10 bedeutet sehr gerne.
- B: Ich würde sagen 7.
- E: Und jetzt speziell fürs Fach Französisch?
- B: Etwa 9.
- E: Also lieber als normal.
- B: Ja.
- E: 9 bedeutet für mich, ich mache es wirklich gerne. Was machst du gerne bei dieser Arbeit?
- B: Ich finde es spannend, dass man den andern etwas erzählen kann über sich. Auch zum Vorbereiten finde ich es spannend, wichtig, weil man überlegen kann, herausschreiben und dann + und so. Bei andern Vorträgen finde ich es nicht so lustig, weil man da nicht so von sich erzählt sondern Wörter hat, die man nachschlagen muss.
- E: Gibt es etwas, das du bei der Arbeitsweise nicht gerne hast?

B: Höchstens, dass man nur Stichworte benutzen kann. Ich kann es nachher jeweils schon, aber vorher denke ich, das kann ich nicht so lernen. Aber es geht dann schon.

2.11.7.4. Interview avec Tamara

Date: 13.5.2003

E: Ich habe Fragen zum Vortrag.

S: Ja.

E: Zuerst interessiert mich, welches Thema du genommen hast, und warum.

S: Ich habe Babysitten genommen, weil man Sport nicht nehmen durfte. Ich habe mehr Hobbies beim Sport, und Babysitten ist einfach eines, das ich nebenbei habe. Da fand ich, ich kann ja das nehmen weil man recht viel darüber erzählen kann.

E: Wie bist du vorgegangen? Du weisst, das Ziel ist es, den Vortrag zu halten. Und nun, was hast du gemacht?

S: Sie hatten gesagt, es solle die Schüler interessieren. So habe ich zuerst Rahel gefragt, sie solle mir drei Fragen darüber stellen, was sie beim Babysitten vor allem interessiert. Nathalie hat dann auch mitgemacht. Es stellte sich heraus, dass - die drei Fragen. Ich versuchte, mir zuerst auf Deutsch Gedanken zu machen. Jetzt bin ich daran, zuerst eine kleine Einleitung zu schreiben. Und jetzt versuche ich, nicht zu übersetzten, anstelle meine Gedanken auf Französisch aufzuschreiben.

E: Wie weit bist du in den zwei Stunden mit deiner Arbeit gekommen?

S: Ich bin bei der ersten Frage fast fertig. Nicht allzu weit, aber ich habe auch nicht mehr erwartet. Ich kann mich in der Klasse manchmal nicht so gut konzentrieren wenn Barbara und Lia manchmal etwas laut sprechen oder wenn Georges mit Fragen rumgeht. Ich bin eigentlich ziemlich weit gekommen. Ich hätte nicht gedacht, dass ich in der Stunde so weit komme.

E: Was hast du auf heute als Hausaufgaben gemacht?

S: Ich habe mein journal fertig gemacht. Ich mußte noch drei Tage fertig machen. Und ich habe Bilder für den Vortrag herausgesucht. Lustige Bilder, die ich von einem Kurs habe, einem Babysitterkurs.

E: Was für Probleme sind bei der Arbeit aufgetaucht?

S: Zuerst, welches Thema zu wählen. Ich war zuerst etwas ratlos, als es hiess, man dürfe keinen Sport nehmen. Danach habe ich länger überlegt und hatte noch ein paar weitere Themen, zum Beispiel Briefmarken sammeln. Ich fand, darüber kann man nicht so viel erzählen. Mein Problem war, ein Thema zu suchen, zu dem man viel erzählen kann. Also darüber drei Minuten zu sprechen. Aber auch interessant, denn sonst wäre es dann langweilig.

E: Wie bist du denn schlussendlich auf dein Thema gekommen? Hat dir jemand geholfen oder hast du dann-

S: =Ich habe zu Hause gefragt. Meine Mutter sagte, du könntest Sport nehmen, da habe ich gesagt, ich darf keinen Sport nehmen. Ich habe ihr ein paar vorgeschlagen, dann hat sie gemeint, darüber kannst du nicht so gut erzählen. Dann hat sie gesagt, Babysitten könnte ich ja nehmen und da habe ich gedacht, ja das ist auch eines meiner Hobbies aber ich weiss nicht, ob man darüber so viel erzählen kann. Da sagte sie, du warst mal in einem

- Kurs, darüber kannst du etwas erzählen. Da fand, ich, doch, das geht auch. Dann habe ich auch aus dem Kurs, ich hatte das völlig vergessen. Da hat mir meine Mutter geholfen, das war cool.
- E: Als du das Thema hattest, was waren dann noch für Schwierigkeiten da?
- S: Jetzt vor allem als ich meine Gedanken auf Französisch aufschrieb fand ich, ich darf ja nicht zu schwierige Wörter nehmen. Das war bei mir noch schwer, denn ich habe in einem andern Französischheft schon mehr vocabulaire als Rahel und Nathalie. Jetzt muss ich aufpassen, daß ich nicht allzu schwierige Wörter nehme. Für mich sind sie ganz leicht, aber ob sie dann für die andern auch leicht sind ++ Das ist eines der Probleme, die ich momentan habe.
- E: Wie löst du das Problem?
- S: Ich weiss es noch nicht so ganz. Aber ich denke, ein Wort das sie dann vielleicht nicht so verstehen, das ist ja nicht so schlimm. Aber sonst versuche ich, von dem vocabulaire auszugehen, das wir alle hatten.
- E: Du hast von einem andern Französischheft gesprochen. Also das Heft vom vorhergehenden Französischunterricht.
- S: Ja. Von der vierten bis zur sechsten Klasse.
- E: Wo warst du, in Fribourg?
- S: Ja.
- E: Konnten dir Kollegen, Kolleginnen helfen bei Problemen und Fragen?
- S: Ja. Von der Satzstellung her nicht so, aber wie ich vorgehen soll am Anfang, eben bei den Fragen, dort haben sie schon geholfen.
- E: Hattest du während der Stunde genug Ruhe, um vorwärts zu kommen? War noch zu viel Lärm da?
- S: Es gab immer wieder Abwechslung. Einmal war es ziemlich laut, einmal ziemlich leise. Aber es hatte schon ein wenig zu viel Lärm. Was mich am meisten störte war Georges, der immer wieder kam und fragte: Verstehst du das? Das war nervig, denn dann musste man immer unterbrechen. Wenn man ihm sagte: „Geh jetzt weg!“ sprach er immer noch weiter. Das brachte schon Unruhe hinein, fand ich. Klar, wenn Manuela und XX ab und zu etwas laut sprechen, das macht nichts, sie wurden dann auch wieder leiser. Aber das störte mich schon, wie Georges da rumgelaufen ist.
- E: Ich hatte das Gefühl, heute sei es unruhiger als gestern. Hast du das auch so empfunden?
- S: Ja. Ich denke der Grund ist, daß es gestern hieß: Oh ein Thema! Da hat man ziemlich fleissig gearbeitet. Jetzt wissen sie schon ein bißchen, in welche Richtung und was machen, finden, das kann ich auch zu Hause machen oder so, und dann ist es halt ein wenig unruhig geworden. Oder sie haben als Hausaufgaben darüber nachgedacht, was sie machen könnten und wollten es dem andern gleich erzählen.
- E: Hast du schon in andern Fächern einen Vortrag gehalten?
- S: Ja. Im Deutsch. Aber der zählte halb und man konnte ihn in Gruppen machen. Das war besser, weil ich beim Vortragen ziemlich nervös bin. Wenn andere dabei sind, bin ich etwas ruhiger.

- E: Konntest du da etwas lernen, das du nun auch fürs Französisch brauchen kannst?
- S: Ja. Rahel war neben mir in der Gruppe und sie war am Anfang vielleicht etwas nervös. Aber als sie dann reinkam und alle langsam an ihrem Platz saßen sagte sie: «Wir können es schon.» Sie ging ziemlich ruhig daran heran und sagte: «Es wird dich niemand auslachen, wenn du es falsch machst.» Das hatte ich immer im Kopf. Ich denke, das hat mir schon geholfen.
- E: Wie gerne machst du einen Vortrag? 0 ist gar nicht gerne und 10 ist sehr gerne.
- S: Ich würde 7 nehmen. Es ist schon noch interessant, andern etwas zu erzählen, das sie vielleicht noch nicht so kennen.
- E: Und jetzt speziell der Vortrag im Französisch?
- S: Ich würde es so lassen. Bei mir kommt es nicht so darauf an, in welcher Sprache.
- E: 7 heisst, du machst es eher gerne. Was machst du gerne?
- S: Ich suche gerne Material und schreibe gerne Texte. Aber Vortragen tue ich es nicht so gerne. Ich suche eher Sachen heraus, Bilder, zusammenstellen, aber halten, das ist nicht so toll für mich.
- E: Was machst du nicht gerne?
- S: Ungern habe ich auch, wenn ich etwas lesen muss, und dann ist es einfach laut. Ich mache es lieber alleine zu Hause im Zimmer. Ich habe auch Geschwister, aber das stört mich nicht. Ich mache es lieber zu Hause, dort ist es ruhig.

2.11.7.5. Interview avec Samuel

Date: 14.5.2003

- E: Es geht um den Vortrag, wie du am Vortrag gearbeitet hast. Du mußt dich wahrscheinlich ein bisschen zurückerinnern an letzte Woche, wie das da gelaufen ist.
- SE: Ja.
- E: Mich interessiert, welches Thema du gewählt hast, und warum.
- SE: Ich habe Musikhören genommen. Ich mache das sehr viel und wir durften keinen Sport wählen. So hat sich das ergeben.
- E: Wie bist du vorgegangen? Also das Ziel war, den Vortrag zu halten, und jetzt, was hast du gemacht?
- SE: Zuerst habe ich es einmal mit Stichworten zusammengefaßt. Ich habe dann auch Texte geschrieben und wieder in gröbere Stichworte umgewandelt, um mit den Notizen den Vortrag zu halten.
- E: Also das heisst, zuerst hast du die Stichworte auf Deutsch geschrieben, dann den Text auf Französisch geschrieben, und jetzt hast du die französischen Stichworte.
- SE: Ja.
- E: Kannst du dich daran erinnern, was du als Hausaufgaben gemacht hast?
- SE: Ich habe nur am Text gearbeitet. Eigentlich recht viel weil ich in der Schule fast nichts gearbeitet habe. Denn ich hatte so keine Ideen, was ich schreiben soll. Das habe ich erst zu Hause gemacht. Jetzt muss ich mich beeilen, aber ich habe eigentlich noch Zeit. Wir haben nicht viele Prüfungen.
- E: Was für Probleme sind aufgetaucht?
- SE: Dass wir nicht viele Wörter brauchen dürfen, die wir noch nicht hatten. Das ist ein Problem. Dass wir eine begrenzte Anzahl unbekannte Wörter nehmen können.
- E: Wie hast du das Problem gelöst?
- SE: Ich habe die Sätze etwas länger gemacht und mit bekannten Wörtern. Das ein wenig umschrieben, was ich sagen wollte.
- E: Konnten dir Kollegen helfen?
- SE: Nein. Ich habe es ohne Kollegen gemacht.
- E: Auch als du keine Ideen hattest?
- SE: Es ist etwas, was man fast nicht kann, jemanden beraten. Was ich für Musik höre ist meine Sache. Das weiss ich auch. Wenn es ein allgemeines Thema ist, dann weiss man, was man vielleicht darüber schreiben könnte.
- E: Hattest du in der Stunde genug Ruhe? Manche Schüler sagen: «Mir war es zu laut, ich kann nicht arbeiten.» Wie war es für dich?
- SE: Ich denke, die andern waren nicht zu laut, sondern ich kann mich nicht so gut konzentrieren, wenn wir einen längeren Text in der Schule schreiben müssen. Das ist für mich ein Problem.
- E: Dann kommt es gar nicht darauf an, ob es laut ist oder leise.
- SE: Ja. Ich kann mich eigentlich auch konzentrieren, wenn es etwas lauter ist.

- E: Wie ist es denn jetzt? Jetzt mußt du ja auch recht viel alleine arbeiten. Kannst du dich konzentrieren? Zum Beispiel heute Nachmittag, die halbe Stunde alleine arbeiten.
- SE: Ja, das war gut, ja. Die andern müssen ja eigentlich auch ruhig sein, denn sonst müssen dann einfach sie viel mehr arbeiten. Das ist eigentlich nur für ihr Wohl.
- E: Effektiv, ja. Deshalb ist es relativ ruhig, weil alle vorwärts machen, ja.
Hast du schon in andern Fächern einen Vortrag gehalten?
- SE: Ja, in der Primarschule hatten wir einen Vortrag. Über ein beliebiges Thema, Geschichte oder so etwas. Hier am Gymi mussten wir in Deutsch auch einen Vortrag halten.
- E: Hast du bei den Vorträgen etwas gelernt, das du nun auch für den Französischvortrag brauchen kannst?
- SE: Wie gelernt?
- E: Also zum Beispiel für mich, ich habe zum Beispiel in der Primarschule gelernt, dass man langsam sprechen muss. Oder...
- SE: Ah ja.
- E: Das habe ich dann nachher im Gymi wieder gebraucht.
- SE: Im Französisch ist es anders als im Deutschen denn Deutsch kann man besser sprechen, da ist man automatisch etwas schneller. Ich habe den Vortrag noch nicht geprobt, ich werde es jetzt dann sehen.
- E: Wie gerne machst du einen Vortrag? Gib mir eine Zahl an: 0 ist überhaupt nicht gerne, 10 ist sehr gerne.
- SE: Etwa 6. Wenn man ihn zusammen macht dann eher nicht so gerne, 4 oder so. Alleine ist besser.
- E: Du machst einen Vortrag lieber alleine. Wieso?
- SE: Bei einem Vortrag zusammen kann man sich vielleicht auf den andern nicht so verlassen, und er sich vielleicht auch nicht so auf mich. Ich habe eigentlich immer schlechte Erfahrungen gemacht mit Vorträgen mit andern.
- E: Und der Vortrag in Französisch, ist das auch etwa eine 6?
- SE: Im Französisch ++ würde ich sagen 6 bis 7.
- E: Also dass du es in einer andern Sprache machen musst spielt dann nicht so eine Rolle.
- SE: Nein.
- E: Es hat keine Einfluss darauf, ob du es lieber oder weniger gerne-
- SE: =Nein.
- E: Was machst du bei einem Vortrag gerne?
- SE: Vor allem im Deutsch hat man mehr über etwas erfahren. Das Wissen, das man im Vortrag gelernt hat, kann man dann manchmal auch anwenden. Jetzt im Französisch ist es ja nicht so, denn da machen wir eher einfache Texte im Moment noch. Ja. Im Französisch ist es noch schwierig, eine Antwort zu geben. Ich kann es nicht sagen.
- E: Hat es nichts, das du beim Französischvortrag besonders gerne machst?
- SE: Es ist sicher eine gute Übung für die Aussprache. Ich spreche gerne auf Französisch. Ich finde es eigentlich noch eine schöne Sprache.

- E: Gibt es etwas, das du gar nicht gerne machst bei dem Vortrag? Wo du findest?
- S: «Nein, mache ich nicht gerne.»
- SE: Den Text schreiben mit dem kleinen Wortschatz, den wir haben. Es wäre besser, man könnte mehr Wörter brauchen, die man nicht kennt. Aber das ist dann einfach blöd für die andern.
- E: Wie ist es, nach vorne zu stehen und den Vortrag zu halten?
- SE: Das geht noch. In der Primarschule hatte ich zwei Vorträge, oder einen, das Resultat war immer, ich bin eigentlich recht selbstsicher wenn ich spreche. Und deshalb finde ich es nicht so schlimm. Kein Problem.

2.11.7.6. Interview avec Kaspar

Date: 14.5.2003

- E: Mich interessiert der Vortrag, wie du am Vortrag gearbeitet hast.
- K: Ja.
- E: Zuerst interessiert mich, welches Thema du gewählt hast, und warum.
- K: Ich habe das Thema „Zürcher Sängerknaben“ genommen, weil ich da schon drei Jahre bin, die Zürcher Sängerknaben sehr gut kenne. Und jemand aus der Klasse, der Andreas, singt zufälligerweise dort auch. Und da dachte ich, wir machen doch jetzt gerade zusammen einen Vortrag. Das ist der Grund.
- E: Wie seid ihr vorgegangen? Also das Ziel war, diesen Vortrag zu halten. Und jetzt, was habt ihr gemacht?
- K: Zuerst haben wir mal so Steckbriefe geschrieben, so eine Art. Wir haben geschrieben, was alles wichtig ist, was erwähnt werden muss. Dann haben wir mal sozusagen die Basis geschrieben, nicht schön grammatikalisch, einfach alles abgefedert. Das hat Andreas gemacht. Und dann habe ich, also ich bin noch nicht fertig, wir haben es erst in zwei Wochen ungefähr. Ich habe ihn noch verbessert, wie gesagt, wir sind noch nicht fertig, ich habe es einfach noch ein wenig schöner gemacht. So sind wir vorgegangen. Dann teilen wir es noch auf. Wir müssen auch darauf achten, dass er genug lang ist und dass es auch nicht langweilig ist. Wir teilen auf, und dann müssen wir auswändig lernen.
- E: Wie weit seid ihr in den Stunden gekommen? Was müßtet ihr noch alles zu Hause machen?
- K: In den Stunden kam ich jetzt nicht so weit. In den Stunden habe ich mit Andreas die Basis geschrieben. Das hat er zwar gemacht, ich habe ihm geholfen. Zu Hause kam ich schneller weiter, weil ich dann Ruhe hatte und konzentrierter arbeiten konnte.
- E: Was sind für Probleme aufgetaucht bei der Arbeit?
- K: Das grösste Problem ist die Zeit. Also sehr ein grosses Problem, denn 6 bis 10 Minuten zu füllen ist schon noch hart. Und dann alles auswändig. Ein Problem ist auch, dass wir das alles schön auswändig wissen müssen. Das wird sicher nicht so gut gehen. Oder dass es langweilig ist. Dass die Kinder einmal lachen, ich weiss auch nicht.
- E: Konnten euch andere Kollegen helfen? Habt ihr mit andern Kollegen gesprochen?
- K: Nein, überhaupt nicht. Eben gerade weil wir zu zweit sind, können wir uns auch gegenseitig helfen. Aber das meiste haben wir bis jetzt schon zu Hause gemacht.
- E: Konntet ihr euch in der Schule konzentrieren? Ihr habt das Schulzimmer ja meist verlassen, um zu arbeiten. Wie hat das geklappt?
- K: Ja, es hat eigentlich gut geklappt. Wir sind zwar langsamer als zu Hause, sind aber doch vorwärts gekommen. Und doch haben wir uns manchmal gegenseitig ein wenig abgelenkt. Das war manchmal etwas blöde.
- E: Doch so im Großen und Ganzen findest du, dass ihr-
- K: =Doch, ja, es ist ok. Doch, irgendwie konnten wir jetzt die ganze Phase schreiben.
- E: Hast du schon in andern Fächern einen Vortrag gehalten?

- K: In der Primarschule viel mehr als jetzt. Da hielten wir praktisch jedes halbe Jahr einen. Damals war es einfacher, denn da war man einer der guten in der Klasse, sonst wäre man nicht ins Gymnasium gekommen, und man wusste, dass die Lehrer schnell zufrieden sind. Im Gymnasium ist das jetzt schwieriger. Die Klasse kannte man auch schon länger. Jetzt im Gymnasium mußten wir im Deutsch schon einen machen. Zu dritt. Das war auch sehr schwer, denn es muss natürlich alles perfekt sein weil man es ja in seiner Muttersprache erzählt.
- E: Hast du bei den Vorträgen etwas gelernt, das du für den Französischvortrag brauchen kannst?
- K: Ja sicher einmal vor die Klasse zu stehen und etwas zu erzählen und nicht aufgeregt zu sein. Ausser dass man jetzt anders wie im Deutschen auf Französisch erzählt. Aber ob das einen großen Unterschied macht, nicht unbedingt. Es ist natürlich schwieriger, aber es geht schon.
- E: Wie gerne machst du einen Vortrag? Einfach mal generell. Von 0 bis 10. 0 ist gar nicht gerne und 10 ist sehr gerne. Was würdest du für eine Nummer wählen?
- K: 4.
- E: Also nicht gerne.
- K: Nicht so, nein. Ich mache es einfach.
- E: Das ändert auch für den Vortrag im Französisch nicht. Das bleibt gleich.
- K: Ungefähr, ja. Aber irgendwie, muss ich jetzt ganz ehrlich sagen, macht es fast ein bißchen mehr Spaß. Es ist noch interessant, den Vortrag in einer andern Sprache zu halten.
- E: Spielt es auch eine Rolle, dass du mit Andreas zusammen arbeiten kannst, dass du ihn ein wenig lieber machst?
- K: Zum Beispiel, ja. Man fühlt sich nicht so alleine.
- E: Also machst du es tendenziell nicht so gerne. Was hast du denn nicht so gerne bei einem Vortrag?
- K: Es muss einfach gut sein, man muss alle zufriedenstellen, die ganze Klasse plus den Lehrer. Es ist auch blöd, man darf nicht zu viele Fehler machen sonst lacht dich jemand aus. Natürlich, man kann sagen, das kann mir ja egal sein. Das ist es mir zum Beispiel nicht. Und was auch schwierig ist: das alles auswendig zu lernen. Sehr gross, ja.
- E: Gibt es trotzdem noch etwas, das du bei der Arbeitsweise gerne machst?
- K: Was ich gerne mache ist, den andern Informationen zu geben, das mache ich gerne. Ja. Und wenn man einen Vortrag gehalten hat und nachher merkt man, dass er angekommen ist, er war gut, der Lehrer ist zufrieden, dann ist das ein Top-Gefühl.

2.11.8. Interviews avec 6 élèves de la classe pilote sur le travail autonome sur l'unité 7 d'envol 7

2.11.8.1. Interview avec Kaspar

Date: 28.5.2003

- E: Gib einen Kommentar dazu ab, wie du es findest, so zu arbeiten, wie wir das in letzter Zeit getan haben..
- K: Ich finde es eigentlich gut. Man kann frei arbeiten, hat auch die Chance, in ein ruhiges Zimmer zu gehen in dem die Leute selbst arbeiten. Aber manchmal weiss man nicht, wie viel man tun muss. In einer Stunde wenn man zu wenig gemacht hat ist man nicht gut vorbereitet. Vielleicht gibt es das Problem auch sonst. Aber sonst finde ich es eigentlich eine gute Idee.
- E: Ist es für dich wenn du in der Stunde arbeitest intensiver als sonst? Also mußt du dich zum Beispiel in der Stunde mehr anstrengen oder mehr konzentrieren als wenn du mit mir arbeitest?
- K: Für mich ist es fast das Gleiche. Ich habe das Gefühl, daß ich vorwärts komme und das mache, was ich mir vorgenommen habe. Wenn die Lehrerin vorne steht ist es mühsam, wenn man etwas nicht versteht. Man kann nicht einfach fragen. Natürlich, man kann schon, aber.. Und man muß vielleicht auch sehr viel Zeit zuhören. Wenn man selbst arbeitet, dann muß man sich selbst zuhören.
- E: Dann hast du auch Zeit, um es dir zu erklären.
- K: Ja. Man kann nach seinem Tempo arbeiten.
- E: Hast du nun mehr Arbeit zu Hause? Machst du mehr Hausaufgaben als sonst?
- K: Eigentlich nicht viele, nein. Ich kann es mir gut einteilen. Ich habe zum Beispiel auf letztes Mal Wörter gelernt. Das ist nicht so lange gegangen. Aber manchmal schiebt man sie vielleicht weg, wegen der andern Aufgaben.
- E: Gib einen Kommentar dazu ab, wie du es findest, so zu arbeiten, wie wir das in letzter Zeit getan haben.
- K: Ich finde es eigentlich gut. Man kann frei arbeiten, hat auch die Chance, in ein ruhiges Zimmer zu gehen in dem die Leute selbst arbeiten. Aber manchmal weiss man nicht, wie viel man tun muss. In einer Stunde wenn man zu wenig gemacht hat ist man nicht gut vorbereitet. Vielleicht gibt es das Problem auch sonst. Aber sonst finde ich es eigentlich eine gute Idee.
- E: Ist es für dich wenn du in der Stunde arbeitest intensiver als sonst? Also mußt du dich zum Beispiel in der Stunde mehr anstrengen oder mehr konzentrieren als wenn du mit mir arbeitest?
- K: Für mich ist es fast das Gleiche. Ich habe das Gefühl, daß ich vorwärts komme und das mache, was ich mir vorgenommen habe. Wenn die Lehrerin vorne steht ist es mühsam, wenn man etwas nicht versteht. Man kann nicht einfach fragen. Natürlich, man kann

- schon, aber.. Und man muß vielleicht auch sehr viel Zeit zuhören. Wenn man selbst arbeitet, dann muß man sich selbst zuhören.
- E: Dann hast du auch Zeit, um es dir zu erklären.
- K: Ja. Man kann nach seinem Tempo arbeiten.
- E: Hast du nun mehr Arbeit zu Hause? Machst du mehr Hausaufgaben als sonst?
- K: Eigentlich nicht viele, nein. Ich kann es mir gut einteilen. Ich habe zum Beispiel auf letztes Mal Wörter gelernt. Das ist nicht so lange gegangen. Aber manchmal schiebt man sie vielleicht weg, wegen der andern Aufgaben.
- E: Wo stehst du jetzt etwa? Wieviel konntest du schon machen von der Lektion?
- K: Ich würde sagen..... Wann haben wir die Prüfung?
- E: In zwei Wochen.
- K: Den grössern Teil habe ich schon gemacht. Das heisst, es sind zwei Hälften, die eine ist etwas leichter, und ich habe jetzt einfach die schwerere gemacht.
- E: Was ist denn für dich schwerer, wenn du sagst „der schwerere Teil“?
- K: Ah, zum Beispiel ein Bild beschreiben, das finde ich noch recht schwierig, weil man die Präpositionen manchmal falsch anwendet, ob es jetzt en, ist, à la, au, ja, das weiss man nie so recht. Und was noch schwierig ist, dass ist das objet direct.
- E: Ok.
- K: Es ist nicht *so* schwierig, aber manchmal bekommt man ein bisschen ein Durcheinander.
- E: Du findest das einfach schwieriger als das andere in der Lektion.
- K: Ja, zum Beispiel als voir, das kann man lernen.
- E: Ja, ich finde, voir hat man relativ schnell.
- K: In einer Minute.
- E: Ja, im Prinzip schon, ja. Wenn man sich ganz gut konzentriert.
- K: Ja.
- E: Denkst du, dass die Zeit reicht, um dich auf die Prüfung vorzubereiten?
- K: Ich denke schon, ja.
- E: Hast du manchmal, oder hast du gerade auch am Anfang auch das Gefühl gehabt, „Oh nein, das schaffe ich nie.“, also so dass du dich unsicher fühlst und denkst „Geht das wohl?“ „Ich weiss gar nicht, was ich jetzt tun soll.“ Wie geht es dir?
- K: Am Anfang war ich eigentlich recht positiv eingestellt. Es kam erst danach, also als ich gemerkt habe, ja, die haben das und das schon gemacht, ich habe das noch nicht gemacht, und so. Wenn man merkt, man ist etwas im Verzug, das war nicht einfach. Dann habe ich aufgeholt.
- E: Wobei da manchmal auch das Problem ist, dass du dich mit Georges vergleichst, und der hat zuerst Lernziel 6 und 7 gemacht. Da hast du das Gefühl gehabt, er sei schon viel weiter, dabei hat er es einfach anders gemacht. Das könnte sein. Also im Grossen und Ganzen weißt du, was du machen willst und fühlst dich eigentlich sicher. Kann man das so sagen?
- K: Eigentlich schon, aber es gibt schon ein paar so Sachen wo ich manchmal ein bisschen zweifle

E: Wo hast du denn zum Beispiel Zweifel?

K: Oh, zum Beispiel bei den Zielen, man kann es nicht so sagen.

E: Also du bist im Zweifel, ob du es wirklich kannst.

K: Zum Beispiel, ja genau. Also man kann sich nicht einschätzen, wie schwierig, also, was schreiben Sie für eine Prüfung, irgendwie hat man das vielleicht gemacht, was Sie verlangen, aber alles sehr viel einfacher. Dann kommt in der Prüfung zum Beispiel eine ganz schwierige Interpretation und dann ist man vielleicht ein bisschen blöd dran.

E: Ok. Noch ein Tipp wenn du nicht sicher bist: einfach mir sagen, du wollest eine Kontrollaufgabe. Dann siehst du ungefähr, was ich verlange. Das verändert sich dann auch nicht viel.

K: Ah, ist gut, ja. Gut.

E: Ich habe euch ja vorgegeben, wie ihr vorgehen müsst. Ich habe gesagt, ihr *müsst* das so machen, zum Beispiel die Aktivitäten aufschreiben. Hilft dir das, oder ist das eher störend für dich, wenn du das so gliedern musst?

K: Es ist eher störend.

E: Warum? Was ist störend?

K: Ich weiss auch nicht, irgendwie.... Man will immer das Beste geben, auch wegen der Viertelnote plus, manchmal ist das etwas mühsam.

E: Ach so, deshalb.

K: Eine Viertelnote mehr, natürlich ist es gut.

E: Ja klar, aber ich begreife warum. Das war eben eigentlich nicht das Ziel, Ziel ist mehr, euch zu belohnen, wenn ihr es gut macht.

K: Es ist sicher eine Belohnung, aber es ist manchmal auch etwas kompliziert.

E: Etwas kompliziert für euch, ok.

K: Ich bin irgendwie ein wenig im Stress, irgendwie „Oh, wie ist das, habe ich jetzt zu wenig gemacht, oder wie sieht sie das?“ und dann wird es nicht so gut bewertet.

E: Aber das bewerte ich auch nicht. Ich bewerte einfach, ob du jedes Mal aufgeschrieben hast, wie du vorgehst und was du gemacht hast.

K: Ach so. Ist klar.

E: Wenn du in einer Stunde zum Beispiel schreibst, du habest fast nichts gemacht, bewerte ich das nicht. Ich bewerte einfach, ob alles da ist.

K: Es hat sicher auch positive Seiten. Aber es bringt einem manchmal etwas Stress.

E: Ok. Arbeitest du im Moment gerne so, oder hättest du es lieber, wenn ich jetzt mit euch die Lektion durcharbeiten würde?

K: Ich habe beides gerne.

E: Mh. Es kommt nicht so darauf an.
Arbeitest du jetzt vor allem alleine oder hast du dich mit jemandem zusammengetan?

K: Alleine. Weil wenn man zu zweit ist, ist es einfach.... Ich habe es gerne mit einem System, man muss es alleine lernen.

E: So kannst du wirklich auf dich achten, darauf, was du brauchst.

K: Ja.

- E: Sprichst du ab und zu trotzdem noch mit Kollegen, fragst du sie etwas oder macht ihr eine Übung zusammen?
- K: Ja sicher, das mache ich manchmal schon, ja.
- E: Eine Frage, die dir vielleicht komisch vorkommS: Was lernst du bei dem Ganzen, bei dieser Arbeit?
- K: +++ Ganz einfach gesagS: selbständig lernen. Es geht nicht anders. Wenn man das macht, dann lernt man es. Also nachher, eigentlich. Selbständig lernen ist eigentlich das Wichtigste. Das braucht man auch, zum Beispiel an der Uni. Ich komme aus einer Montessori-Schule, da habe ich das schon gelernt. Es hat Vorteile, zum Beispiel bin ich in Sprachen viel weiter. Hier haben sie zum Beispiel nochmals die Fälle durchgenommen, das konnte ich alles schon. In Mathe haben wir sehr spielerisch gelernt, mit Würfeln, Klötzen und so. Wir hatten einen Wochenplan. Es hat aber auch Nachteile: In Mathe bin ich nicht so weit wie andere. An dieser Schule merke ich, ich bin viel motivierter als andere. Ich gehe gerne in die Schule, und wenn ich andere frage dann sagen sie, sie gehen nicht so gerne. Ich denke, das ist auch, wenn man 6 Jahre lang immer der Lehrerin folgen muss, löscht es einem ab. Ich mache das erst seit einem Jahr.
- E: Ok. Danke.

2.11.8.2. Interview avec Samuel

Date: 2.6.2003

- E: Ich habe Fragen zur selbständigen Arbeit an der ihr gerade seid. Das hast du wahrscheinlich auch schon gedacht.
- SE: Ja.
- E: Kannst du zuerst einfach einmal einen Kommentar dazu abgeben? Also, wie du es findest, wie es für dich ist.
- SE: Ähm, ich finde es gut, dass man mal selbständig arbeiten kann. Dann, ja, dann sieht man auch noch wo man noch ein wenig daran arbeiten muss. Weil wenn etwas wirklich einfach einfach geht und man macht es *zusammen*, dann macht man es manchmal ein wenig zu lange, finde ich, und da kann man jetzt wirklich gerade zum Nächsten übergehen und wenn du dort dann Schwierigkeiten hast, dann halt dort ein wenig länger. Also man kann es sich irgendwie besser einteilen. Und man ist nicht so abhängig.
- E: Also abhängig zum Beispiel von mir oder von den andern.
- SE: Ja. Und man kann auch Lerntechniken ein wenig herausfinden.
- E: Was meinst du mit „Lerntechniken herausfinden“?
- SE: Also man kann lernen, wie man besser lernt und so. Das mache ich jedenfalls.
- E: Hast du denn für dich schon so etwas herausgefunden, so eine Lerntechnik?
- SE: Nein, eigentlich, ich habe alle.
- E: Wenn du in der Stunde arbeitest, musst du dich dann mehr konzentrieren, ist es intensiver als vorher?
- SE: Ja, wie soll ich sagen. Es ist nicht intensiver, ja es ist eigentlich gleich.
- E: Wie ist es mit den Hausaufgaben? Musst du jetzt dadurch auch mehr zu Hause arbeiten?
- SE: Ja, jetzt muss ich ein wenig mehr zu Hause arbeiten.
- E: Wie viel mehr ist das etwa?
- SE: Ich würde sagen, ich mache etwa 10 Minuten mehr pro Lektion. Ja, Aufgaben pro Lektion mache ich ein bisschen mehr. Es ist halt auch ein wenig das Problem, Sie haben nicht immer sehr viel Zeit, und dann versucht man halt, das selbst ein wenig herauszufinden.
- E: Und das Sich-Selbst-Erklären ist dann das, was mehr Zeit braucht.
- SE: Ja.
- E: Aber ist es so, dass du findest „Ja, das ist in Ordnung.“?
- SE: Ja.
- E: Es geht noch, 10 Minuten mehr.
- SE: Ja. Ich denke, später muss man ja eh selbständig arbeiten, dann ist das keine schlechte Vorbereitung darauf.
- E: Wie sieht's mit der Zeit aus, reicht die Zeit, die du für diese Lektion zur Verfügung hast?
- SE: Ja, ich denke schon. Ich kann es eigentlich noch nicht sagen, aber ich komme gut voran.
- E: Was musst du noch machen?

- SE: Ich muss die Wörter noch gut lernen, damit ich dann ein Bild beschreiben kann.
- E: Hattest du irgendwann mal das Gefühl, oder hast du vielleicht auch jetzt das Gefühl „Oh, jetzt muss ich diese Lektion alleine durcharbeiten, das schaffe ich nie.“ Also so, Angst, oder hattest du das Gefühl „Ich weiss ja gar nicht wie.“
- SE: Nein, eigentlich nicht. Ich finde, wenn man es schon so macht, also nein wenn man selbständig arbeiten kann, dann kann man es sich ja auch wenn man einen schlechten Tag hat einfach ein bisschen weniger machen. Also ich denke, das ist kein Problem.
- E: Jetzt habe ich dir, der ganzen Klasse vorgegeben ihr müsst aufschreiben was das Ziel ist und dann was ihr macht und wie ihr es kontrolliert. Hilft dir das, oder stört dich das eher?
- SE: Ähm, ich denke, es stört mich manchmal ein bisschen weil ich es extra aufschreiben muss aber, +++ wenn ich es dann nicht mehr weiss, es ist mir zwar jetzt noch nie passiert, wenn ich wirklich nicht weiss, was ich gemacht habe und was nicht, dann hilft es wahrscheinlich schon. Aber es ist mir bis jetzt noch nicht passiert. Aber ich denke, es ist als Kontrolle, das ist schon gut.
- E: Also du hättest diese Lektion jetzt auch alleine durcharbeiten können ohne das aufzuschreiben. Du hättest es trotzdem gewusst.
- SE: Ja.
- E: Arbeitest du gerne so, oder wäre es dir lieber, wenn die ganze Klasse mit mir die unité 7 durcharbeiten würde?
- SE: Ich denke, es ist wirklich unterschiedlich. Wenn es ++ Ich finde eigentlich beides gut, aber alleine arbeiten gefällt mir fast noch ein wenig besser. Auch gerade zum neu Anfangen finde ich es eigentlich gut aber ich weiss nicht, wie ich es finden würde, wenn wir es die ganze Zeit machen würden. Also ich müsste schauen, wie es ist, weil ich jetzt eigentlich noch keine Erfahrung darin habe.
- E: Arbeitest du immer alleine, oder machst du manchmal auch eine Übung mit Kollegen? Wie ist das bei dir so?
- SE: Also ich mache, zum Beispiel Wörterlernen das mache ich jeweils mit Kollegen, dass wir uns gegenseitig abfragen. Aber Übungen und so, da haben wir ein Buch, das mache ich eigentlich alleine. Da stören Kollegen manchmal nur.
- E: Und noch die letzte Frage: Was lernst du jetzt bei dem Ganzen?
- SE: Also, wie meinen sie?
- E: Ich habe ja gesagt, du musst die Lektion 7 selbst durcharbeiten. Was lernst du?
- SE: Jetzt gerade?
- E: Einfach generell.
- SE: Ja, zuerst lerne ich mal die Wörter, aber das habe ich jetzt nicht gemacht. Und dann Grammatik, und dann einfach anwenden. Also am Anfang ansehen und dann anwenden. Das geht nicht anders.
- E: Ok. Danke.
- SE: Bitte.

2.11.8.3. Interview avec Barbara

Date: 2.6.2003

- E: Mich interessiert die Arbeit zur Lektion 7. Gib doch zuerst einfach einmal einen Kommentar ab. Wie ist das so, so zu arbeiten? Wie findest du das?
- B: Ja, ich finde es eigentlich noch gut, aber, ja, es hat eben vielleicht auch Nachteile weil dann, ja, wenn man nicht mehr so gut lernen kann, dann ist man auf sich alleine gestellt, also ja, man hat schon die Lösung⁴⁶¹. Aber trotzdem, wenn man selbst entscheiden kann, was man jetzt macht, dann ist man schneller draussen. Aber es ist auch mal gut, diese Erfahrung zu machen.
- E: Musst du während der Stunde mehr arbeiten? Musst du dich besser konzentrieren, musst du dich mehr anstrengen? Oder ist das etwa gleich wie wenn ich jetzt sage, was wir machen?
- B: Ja, ich muss einfach mehr überlegen, was ich jetzt machen will. Wenn Sie es natürlich sagen, dann ist es klar.
- E: Kommt es vor, dass du nicht weißt, was du machen sollst, dass du unsicher bist?
- B: Ja schon, ja.
- E: Was machst du dann?
- B: Dann überlege ich einfach gut oder ich frage jemanden anders, was ich machen soll.
- E: Und dann ist es nachher wieder gut, dann ist das Problem nachher auch gelöst.
- B: Ja.
- E: Hattest du irgendwann einmal, vielleicht ganz am Anfang oder vielleicht auch jetzt, das Gefühl „Oh nein, das schaffe ich nicht.“. Hast du irgendwie Angst bekommen?
- B: Ja, ganz am Anfang habe ich schon gedacht, das sei viel. Also kurz. Zuerst bin ich nicht so gut vorwärts gekommen und da dachte ich, das reicht nicht bis zur Prüfung, aber jetzt schon.
- E: Jetzt hast du wieder ein besseres Gefühl.
- B: Ja.
- E: Wie weit bist du denn jetzt gekommen? Was musst du bis zur Prüfung noch machen?
- B: Ich muss jetzt einfach noch ein Lernziel machen. Ja, und ich denke, das reicht schon.
- E: Das denke ich auch, ja. Musst du mehr zu Hause arbeiten als vorher?
- B: Ja, zum Teil schon, aber es hängt davon ab. Wenn ich zum Teil nicht drauskomme, dann schaue ich es meistens schon in der Stunde an, vielleicht ein bisschen mehr, und dann muss ich es zu Hause nicht mehr machen. Dafür muss ich andere Sachen zu Hause machen, Wörtli lernen, solche Sachen. Ja, es ist ganz verschieden.
- E: Also, wenn man rein die Zeit betrachtet, in der du Hausaufgaben machst, dann hebt sich das eigentlich wieder auf.
- B: Ja, eigentlich schon.

⁴⁶¹ La solution des exercices contenus dans le cahier d'activités se trouve à la fin du livre de l'élève.

- E: Ok. Ich habe euch ja vorgegeben, wie ihr vorgehen müsst, also ihr müsst zuerst das Lernziel aufschreiben, dann die Aktivitäten und wie ihr das kontrolliert. Hilft dir das, oder stört dich das beim Lernen eigentlich mehr?
- B: Nein, es hilft mir schon weil dann weiss ich, dass ich auf das Ziel hinarbeiten muss und ich schreibe ja eben auch die Aktivitäten auf und dann weiss ich auch genau, was ich machen muss. Dann mache ich das wirklich.
- E: Arbeitest du gerne so alleine, oder wäre es dir lieber, wenn ich mit euch die Lektion 7 durcharbeiten würde?
- B: Ja, zum Teil wäre es mir schon lieber, wenn wir es zusammen machen würden, aber zum Teil ist es auch noch gut, alleine. Ich denke, es ist schon gut so, mal alleine.
- E: Wo wäre es dir lieber, wenn ich es mit euch machen würde?
- B: Zum Beispiel gerade beim pronom objet direct . Das ist für mich ein bisschen schwierig, wenn ich es alleine machen muss, also gut ich kann es schon, aber es ist schon nicht einfach alleine zu verstehen.
- E: Und wo arbeitest du gerne alleine?
- B: Bei allen andern Gebieten. Jetzt bei der Lektion 7 arbeite ich gerne alleine. Also ich würde auch gerne zusammen arbeiten, aber es kommt eigentlich nicht drauf an.
- E: Arbeitest du meist alleine, oder machst du manchmal auch Übungen mit Kollegen oder Kolleginnen?
- B: Bis jetzt habe ich eigentlich immer alleine gearbeitet. Höchstens mal eine Übung mit jemandem zusammen.
- E: Vielleicht ein bisschen eine komische Frage, vielleicht auch eine banale: Was lernst du jetzt bei dem Ganzen?
- B: Selbständig zu arbeiten. Eigentlich vor allem. Ja, schon das.
- E: Was heisst das für dich, „selbständig arbeiten“?
- B: Ja eben entscheiden, was man jetzt gerade macht, und wie lange, ja, einfach dings vor allem: einteilen.
- E: Ok. Danke.

2.11.8.4. Interview avec Tamara

Date: 2.6.2003

- E: Ich habe Fragen zur Arbeit über Lektion 7.
- S: Ja.
- E: Gib doch einfach einmal einen Kommentar ab. Wie findest du das, so zu arbeiten?
- S: Es ist noch cool. Aber ja man kann es sich manchmal - wenn man nicht so mag dann macht man nicht so viel. Ja. Aber es ist cool.
- E: Was ist denn cool daran?
- S: Man kann eben selbständig arbeiten, man muss nicht immer machen, was die Lehrerin sagt. Einfach so alleine. Und wenn man will kann man auch mal nicht so viel arbeiten aber dann hat es der Nachbar schwer. Ja, das find ich cool.
- E: Dass du es dir selbst einteilen kannst so wie du es haben willst.
- S: Ja. Und ich kann auch mehr als Hausaufgaben machen. Also wenn ich weniger mag im Unterricht dann mache ich mehr als Hausaufgaben wenn ich dann wieder einmal Lust habe. Ich versuche eben schon ein wenig viel zu machen.
- E: Wie ist es jetzt in der Stunde, muss du dich mehr konzentrieren, muss du mehr in der Stunde arbeiten als wenn ich vorne stehe oder nicht?
- S: Schon ein bisschen mehr. Man muss sich sehr fest konzentrieren. Als ich den Vortrag hatte war ich ganz nervös, da konnte ich mich nicht so gut konzentrieren. Und heute hatte Rahel den Vortrag, da ist sie die ganze Zeit herumgehopst auf dem Stuhl. Da musste man sich schon mehr konzentrieren, einfach versuchen. Ja, man muss sich schon ein wenig mehr konzentrieren.
- E: Woran liegt es, dass du dich mehr konzentrieren musst?
- S: Ja man muss auch aufpassen, dass man nicht zu sehr vom Lernziel abweicht. Also wenn man jetzt mehr mit dem Nachbarn schwatzt. Man muss wirklich sagen: „Jetzt will ich das machen.“ damit man sich auch fest darauf konzentriert. Also wenn jetzt Sie zum Beispiel vorne stehen dann muss man fast zuhören und wenn man alleine ist, dann muss man sich schön konzentrieren damit, ja. Es ist ein wenig anstrengender, finde ich, alleine arbeiten.
- E: Hast du nun zu Hause deswegen mehr Arbeit wenn du das mit vorher vergleichst?
- S: Nein. Doch, zwar, schon ein bisschen. Ja. Ich gebe mir manchmal nicht so viel Mühe, aber ich mache sie dann auch meistens. Ich finde es nicht schlimm.
- E: Wie viel mehr ist es denn. Kannst du das abschätzen?
- S: Zehn Minuten vielleicht. Das macht nichts.
- E: Wie ist es mit der Zeit? Bist du so vorwärts gekommen, dass es auf die Prüfung reicht?
- S: Das weiss ich eben nicht. Das habe ich mich auch schon gefragt. Ich denke schon. Denn ich finde die Lernziele hinten ziemlich einfach. Wir haben es meistens schon in der Primarschule gehabt, zum Beispiel ein Bild beschreiben oder das Wetter erzählen, so dass man es mehr repetieren muss. Und den Rest habe ich ziemlich durchgenommen. Aber ich denke, es reicht schon. Ja.

- E: Was fehlt dir denn noch? Was musst du noch machen?
- S: Verkehrsmittel habe ich noch nicht gemacht, sagen warum ich es gut finde oder ablehne und das Wetter beschreiben, das muss ich einfach noch repetieren, und ++ Was fehlt mir noch? Ah ja, die Naturereignisse das weiss ich nicht, das ist auch noch ein Lernziel. Und das Verb sehen fehlt mir noch.
- E: Also musst du sicher noch etwas als Hausaufgaben machen.
- S: Ja. Aber das ist nicht so schlimm, denn die anderen zwei muss ich einfach repetieren, einfach schauen wie das Verb sehen im Buch steht, aber nicht noch irgendwie etwas anderes.
- E: Womit hast du denn begonnen? Was fandest du das Schwierigste?
- S: Ich habe mit den Wörtern begonnen denn wenn man die Wörter kannte, konnte man nachher das meiste machen, also alle Übungen, ja. Und als Zweites habe ich dann das objet direct und die Pronomen gemacht.
- E: Hattest du irgendwann einmal das Gefühl: „Nein, das schaffe ich nie. Das kann ich nicht.“? Also auch Angst, ein irgend so blödes Gefühl?
- S: Ja, beim objet direct, also beim Pronomen Ersetzen. Beim passé composé dachte ich, nein das kann ich nicht, aber nachher ging es dann langsam. Ich habe dann den Fabrice gefragt, da hat er es mir nochmals erklärt und dann habe ich ein paar Mal eine Übung durchgemacht und dann hat er gesagt, jetzt sei es richtig und dann war ich wieder ein wenig motiviert. Ja, beim passé composé mit objet direct.
- E: Ich habe euch ja angegeben, wie ihr vorgehen müsst. Hilft dir das, oder stört dich das nur?
- S: Ich finde es eigentlich gut. Bei den Aktivitäten, das ist etwas blöd, denn ich finde immer wieder Neues, und dann mag ich es jeweils nicht hinschreiben. Denn am Anfang weiss ich nicht, welche Aktivitäten ich nehmen werde. Und einfach leer lassen, das mache ich nicht gerne, weil ich dann zu viel oder zu wenig Platz habe. Nein, das activités, das stört mich ein wenig. Aber sonst ++ Kontrolle ist auch gut.
- E: Also schwierig im Vornherein zu entscheiden, was es jetzt für das Lernziel bringt.
- S: Ja.
- E: Ja das stimmt, manchmal sieht man eine activité ja auch an und findet sie gut, und wenn man sie dann machen will ist sie doch nichts.
- S: Ja.
- E: Arbeitest du gerne so oder wäre es dir lieber, wenn ich mit euch die unité 7 durcharbeiten würde?
- S: Das ist ganz verschieden. Also vom Konzentrieren her möchte ich schon, dass Sie mit uns die unité durcharbeiten würden. Aber vom Einteilen her ist es schon noch cool. Da kann man so selber entscheiden.
- E: Also es hat dafür und dawider.
- S: Ja. Aber wenn ich entscheiden müsste dann möchte ich schon lieber, dass Sie mit uns die unité durcharbeiten würden.

- E: Hast du vor allem alleine gearbeitet oder hast du auch mit andern zusammen etwas gemacht?
- S: Also so richtig alleine oder so richtig zusammen habe ich nicht. Ich habe schon mehr für mich aber dann habe ich ab und zu mit Rahel zusammen etwas gemacht weil sie gerade neben mir sitzt. Aber schon eher alleine. In einer Gruppe oder so, das mache ich nicht so gerne.
- E: Was habt ihr denn zusammen gemacht?
- S: Wir haben zusammen das objet direct angesehen und dann haben wir es einander zuerst so halbwegs erklärt und dann sind wir nicht drausgekommen und dann habe ich entschieden, ich komme es besser Ihnen erklären. Die Übungen haben wir einander gegenseitig verglichen, ob wir das Gleiche haben oder nicht. Ja, aber sonst haben wir nicht gross zusammen Sachen gemacht.
- E: Die letzte Frage: Was lernst du bei dem Ganzen?
- S: Wie man sich organisieren sollte. Richtig den Zeitplan einzuhalten. Ja und auch, man findet mehr Übungen, was man machen soll und die Ideen werden grösser. Ja.
- E: Danke.
- S: Bitte.

2.11.8.5. Interview avec Georges

Date: 10.6.2003

- E: Mich nimmt alles über Lektion 7 wunder, also eben die Arbeit über Lektion 7.
- G: Ja.
- E: Kannst du einfach mal einen Kommentar zu dieser Arbeitsweise abgeben? Wie fandest du es?
- G: Ich habe es gut gefunden. Man konnte sich wirklich selbst einteilen. Es ist + Man sieht auch besser, ob man vorwärts gekommen ist oder nicht. Man hatte sein eigenes Tempo. Man konnte das, was man nicht so gut konnte, etwas länger repetieren in der Stunde. Man konnte + Allgemein hat man sich ++ Jeder ist seinen Weg gegangen. Die Reihenfolge habe ich zuerst einmal Grammatik gelernt, wie man das Objekt mit le la und les ersetzt, mit passé composé und futur composé. Und dann bin ich auf die Wörter zugegangen, habe das Comic nochmal gelesen, habe versucht, das Comic zu beschreiben, also die Landschaft die auf der nächsten Seite ist, und dann habe ich den Comic mit dem Velo gemacht und dann einfach noch das Wetter beschrieben.
- E: Bist du von der Zeit her durchgekommen? Hat die Zeit gereicht?
- G: Ja, die Zeit hat gereicht. Ein wenig knapp, aber es hat gereicht.
- E: Musstest du dich in der Stunde mehr konzentrieren? War es intensiver oder nicht?
- G: Ja, eindeutig.
- E: Für dich ganz klar intensiver.
- G: Ja.
- E: Auch anstrengender?
- G: Es ist anstrengend, aber wenn man mal in einer Stunde wirklich streng gearbeitet hat dann konnte man dafür in der nächsten Stunde sagen: „Jetzt habe ich streng gearbeitet, jetzt kann ich einmal etwas weniger Strenges machen.“
- E: Hast du nun dadurch mehr Hausaufgaben gemacht als wenn ich sie gegeben habe?
- G: Ja, ganz klar.
- E: Wie viel mehr etwa?
- G: Das war eben ein wenig verschieden. Zum Teil habe ich mir überhaupt keine Hausaufgaben gegeben wenn viele Prüfungen waren. Zum Teil habe ich mir eine Stunde, eineinhalb gegeben.
- E: War die Mehrarbeit zu Hause für dich eine Belastung? Lag das drin?
- G: Das lag drin. Denn wenn man es sich selber einteilt, dann sieht man auch, warum man es macht, was man vorhat, warum man die Hausaufgaben gemacht hat.
- E: Also bist du in diesem Sinn auch ein wenig motivierter, denn du weißt, wofür du dich hinsetzt.
- G: Ja.
- E: Hattest du irgendwann einmal das Gefühl: „Nein, das schaffe ich nie.“ Also so ein ungutes Gefühl.

- G: Nein. Also, so am Anfang habe ich es angeschaut, da bin ich bei der Grammatik überhaupt nicht drausgekommen. Aber es ist nicht so schwierig, eigentlich.
- E: Hast du ganz alleine gearbeitet, oder hast du dich manchmal mit Kollegen ausgetauscht? Wie ist das abgelaufen?
- G: Ich habe es meistens alleine, aber gewisse Sachen sind so Gruppenarbeiten. Das habe ich jeweils mit Manolo und mit Kaspar noch gemacht. Und einmal mit Ihnen.
- E: Was hast du lieber alleine gemacht, und was lieber mit ihnen?
- G: Es gab gewisse Aufgaben „Bespreche mit deinem Banknachbarn“. Das kann man nicht alleine machen, eine Besprechung.
- E: Da hast du dir dann Leute gesucht, die das auch gerne mit dir machen.
- G: Die gerade da dran sind.
- E: Ich habe euch ja vorgegeben, was ihr aufschreiben müsst. Also das Lernziel aufschreiben und dann die Aktivitäten und so. Hat dir das jetzt etwas gebracht oder hat dich das eher gestört?
- G: Nein, das ist gut. Dann hat man schön systematisch was wann kommt, wie man es macht, Kontrolle. Nein, das finde ich super.
- E: Also dir hat es geholfen.
- G: Ja.
- E: Was hast du bei dieser Arbeit gelernt?
- G: Sicher einmal zu verstehen, wie man Französisch aufbaut, wie man Französisch lernt wo Grammatik, Wörtli, alles aufeinander aufgebaut ist. Man versteht die Sprache mehr, wenn man sich das selbst lehren muss. Wir sind ja wie in die Rolle des Lehrers geschlüpft.
- E: Wieso verstehst du denn die Sprache besser?
- G: Wenn man selbst wissen muss, das das und das muss gemacht sein an diesem und diesem Zeitpunkt, dann versucht man mal zu verstehen: Was ist das Wichtigste? Was baut worauf auf? Und dann kann man damit arbeiten. Also zum Beispiel die erste Seite, das Comic, kann man nicht machen wenn man die Wörter noch nicht gelernt hat. Einfach das Miteinanderspielen der Grammatik und der Wörter und der Texte und der Ausdrücke.
- E: Wie das so ineinandergreift. Ja das stimmt, das ist ja sonst eine Arbeit, die ich dir abnehme. Und jetzt musstest du sie selbst machen. Stimmt. Das ist noch spannend. Hast du gerne so gearbeitet?
- G: Ja.
- E: Hast du gleich gerne so gearbeitet wie wenn ich jetzt vorne stehe und euch leite, oder hast du eher lieber so gearbeitet?
- G: Lieber so gearbeitet. Sie können nicht Telepathie machen und irgendwie spüren wann wir was für Prüfungen haben und wie die Situation gerade ist und darauf kann man dann selbst gerade reagieren. Denn das ist unmöglich für einen Lehrer.
- E: Also du bist flexibler, du kannst das Sprachenlernen dann besser ins Andere einbetten.
- G: Genau.

- E: Gib auf einer Skala von 0 bis 10 an wie gerne du diese Arbeit gemacht hast. Zehn ist am liebsten und null ist garn nicht gerne.
- G: Also zehn ist am liebsten allgemein oder einfach von der Schule. Also ich meine Hobbys oder-
- E: =Nein, von der Schule.
- G: Dann würde ich schon ein neun, neuneinhalb geben.
- E: Ok. Danke.

2.11.8.6. Interview avec Sonja

Date: 10.6.2003

- E: Ich habe Fragen zur Arbeit über Lektion 7.
- S: Ja.
- E: Könntest du zuerst einfach einmal einen Kommentar abgeben? Wie fandest du es, so zu arbeiten?
- S: Ich habe es jetzt am Schluss eigentlich gerne gemacht. Aber am Anfang habe ich ein wenig falsch geplant, denn am Anfang braucht man für diese Lektion viele Wörter und ich habe dann immer Wörter gelernt, Wörter gelernt in der Stunde aber das war eigentlich ein Fehler. Ich habe jetzt viel zu Hause gemacht und nicht so viel in der Schulstunde. Aber das hat mich eigentlich nicht so gestört weil ich genug Zeit hatte zum Arbeiten und dann mache ich es eigentlich gerne.
- E: Also im Nachhinein findest du, du hättest es eigentlich besser umgekehrt.
- S: Ja, es ist schwierig. Ja ich hätte mir die Wörter als Hausaufgaben geben sollen. Damit ich in der Schulstunde hätte arbeiten können aber ich weiss nicht, vielleicht wäre es auch so nicht gegangen. Ich arbeite auch gerne alleine zu Hause. Dann lenkt mich niemand ab oder ich kann auch zwischendurch Pause machen wenn ich will.
- E: Also arbeitest du lieber zu Hause alleine als in der Schule alleine.
- S: Ja, denn dann ist man doch nicht alleine. Gut, ich war auch so manchmal abgelenkt und habe zum Beispiel die Hausaufgaben draussen gemacht und habe manchmal noch Federball gespielt oder so. Aber es ging eigentlich besser als in der Schule denn dann schwatze ich die ganze Zeit.
- E: Musstest du dich jetzt in der Stunde mehr konzentrieren oder musstest du intensiver arbeiten als wenn ich euch sage, was ihr tun müsst?
- S: Das kann ich jetzt nicht so sagen weil ich in der Schule nicht so viel gearbeitet habe in den Stunden. Aber, nein, es war eigentlich etwa gleich.
- E: Hattest du mehr Arbeit zu Hause? Hast du mehr Hausaufgaben gemacht als sonst?
- S: Ja.
- E: Kannst du sagen, wie viel etwa? Kannst du das abschätzen?
- S: Mhhh.
- E: Was hast du an Hausaufgaben so gemacht?
- S: Das kann ich nicht so sagen, denn ich habe zwischendurch immer wieder Pause gemacht und habe manchmal locker gearbeitet. So habe ich recht lange gemacht, aber +++ Vor allem gestern und vorgestern habe ich gearbeitet.
- E: Also bei dir hat sich die Arbeit etwas aufgestaut bis am Schluss.
- S: Ja. Gut ich weiss jetzt nicht wie viel man von den Übungen vom Buch und vom Heft hätte machen sollen, aber ich habe jetzt das meiste gemacht.
- E: Das kommt ja auch auf dich an. Wenn du findest, jetzt kann ich es, dann musst du ja die Übungen nicht machen.
- S: Ja, ja.

- E: Aber ist es doch so, dass du jetzt über die ganze Zeit mehr Hausaufgaben gemacht hast als sonst?
- S: Nein, nicht über die ganze Zeit. Einfach am Schluss habe ich viel mehr gemacht als sonst, aber sonst nicht unbedingt.
- E: Hat die Zeit gereicht? Bist du mit dem Stoff durchgekommen?
- S: Jaaaaa. Ich bin jetzt schon durchgekommen aber ich weiss nicht wenn ich nur in der Stunde +++ Vielleicht schon, wenn ich die Wörter zuerst zu Hause gelernt hätte und danach in den Schulstunden gearbeitet hätte. Dann schon. Aber so.+++ Nja ++
- E: So wurde es eher knapp.
- S: Ja.
- E: Hattest du irgendwann einmal das Gefühl: „Nein, das schaffe ich nie.“
- S: Ja.
- E: Wann war das?
- S: Als Daniela sagte, sie habe schon fast alle Aufgaben gemacht und ich hatte da noch nicht viel gemacht, also noch nicht so viel gemacht und ich so: „Scheisse“, habe ich gedacht.
- E: Wann ist das passiert?
- S: Dienstag vor einer Woche, oder Montag.
- E: Und dann, was hast du gemacht?
- S: [lacht]
- E: Das ist noch ein blödes Gefühl.
- S: Ich habe dann begonnen, mehr zu arbeiten. Aber jetzt eigentlich mehr am Schluss weil ich dazwischen nicht so viel Zeit hatte.
- E: Also hast du wirklich auch Angst bekommen? So ein Panikgefühl auch?
- S: Ja, schon manchmal. Aber das war vor allem am Schluss. Ich habe auch jetzt manchmal noch ein dummes Gefühl, weil in Franzprüfungen ++ Ich habe immer das Gefühl, es kommen Sachen, die ich nicht gelernt habe. Ich habe jetzt das Gefühl, ich habe schon alles gemacht, aber dann ist trotzdem, irgendwie hat man doch das Gefühl: „Irgend etwas habe ich nicht gelernt.“
- E: Ich habe euch angegeben, wie ihr arbeiten müsst. Also das Lernziel aufschreiben, Aktivitäten und wie ihr sie kontrolliert. Hilft dir das, oder hat dich das jetzt eher gestört?
- S: Ja, es hat mich schon eher gestört. Denn ich muss jetzt auch zu Hause noch mehr, die muss ich jetzt noch ein wenig ordnen, all diese Lernziele. Denn ich habe ja zu Hause viel gemacht und dann ist es ein rechtes Durcheinander, glaube ich.
- E: Also hättest du genau so gut arbeiten können ohne diese Vorgaben?
- S: Eine, zwei von diesen Sachen waren vielleicht nicht schlecht, aber ich hätte das lieber +++ Zum Thema, aufschreiben welche Aufgaben man gemacht hat, das finde ich jeweils schon gut. Aber sonst ++
- E: Also du hättest einfach lieber aufgeschrieben zum Beispiel + ähm + das Verb „voir“ lernen und dann welche Aufgaben du dazu gemacht hast.

- S: Ja. Und auch mit dem Lernziel, es sind ja eigentlich alle, bei allen lernt man ja, und das Lernziel ist eigentlich, das ist fast gleich, finde ich. Da ist nicht so ein grosser Unterschied zwischen den Aufgaben und dem Lernziel.
- E: Wie hättest du es denn aufgeschrieben? Damit ich mir das vorstellen kann. Was hättest jetzt du in dein Heft geschrieben?
- S: Ja ++ Lernziel zwei oder was auch immer, so eine Art Kapitel, und dann die Aufgaben die kommen, so dass man auch sieht, was man gemacht hat. So sind jetzt einfach die Blätter, und irgendwo mal die Aufgaben und dann ist es ein Durcheinander finde ich + Also +
- E: Ah, also du meinst mit Aufgaben die Hausaufgaben?
- S: Ja, beides. Also das Blatt, ja, vielleicht ein wenig kürzer und dann dafür, also im Heft käme da jetzt ein Blatt und dann würde man die Aufgaben machen, und so ist es jetzt eben nicht so. Ich habe einfach ein Durcheinander. Bei mir sind es einfach mal die Aufgaben, mal wieder so eins, dann wieder so. Ja, es ist ein bisschen ein Durcheinander.
- E: Ich muss dann mal schauen, wie es bei dir aussieht. Ich kann es mir noch nicht so, ich sehe den Unterschied noch nicht. Was dass du jetzt weniger machen würdest.
- S: Vielleicht habe ich es auch falsch verstanden mit dem, was wir machen sollten.
- E: Ich sehe es ja dann.
- S: Ja.
- E: Hast du gerne so gearbeitet oder hättest es du jetzt lieber, wenn ich euch geführt hätte? Oder ist das etwa gleich?
- S: Am Anfang dachte ich: „Habe ich die Disziplin dann auch, um das durchzuziehen?“ Aber ich denke, nächstes Mal würde ich es schon anders machen und am Anfang auch mehr arbeiten, damit ich am Schluss nicht so viel machen muss. Ich bin vielleicht ein wenig ein Stresstyp, dass ich immer ++ ja + das ist manchmal auch blöde denn zum Teil gehen die Prüfungen dann auch in die Hose.
- E: Dass du den Druck auch brauchst.
- S: Ja, manchmal schon.
- E: Oder was meinst du mit „Stresstyp“?
- S: Ich finde, das merkt man jeweils selber denn ich fange halt meistens etwas spät an, zu lernen. Dann muss ich dann einfach viel, aber ich kann das gar nicht, so viel dann lernen.
- E: Das Problem der Einteilung.
- S: Ja.
- E: Wenn du jetzt im Nachhinein wählen könntest, hättest du lieber, dass du das jetzt alleine machst, oder dass ich euch führe, oder wäre es für dich aufs Gleiche herausgekommen?
- S: Nicht die ganze Lektion 7 alleine oder mit der Lehrerin, sondern verschieden. Die einen zum Beispiel alleine arbeiten lassen, zum Beispiel voir oder so.
- E: So eine Mischform.
- S: Ja.

- E: Kannst du auf einer Skala von 0 bis 10 angeben, wie gerne du die Arbeit gemacht hast? Zehn ist sehr gerne und Null ist gar nicht gerne.
- S: Jetzt am Schluss habe ich es eigentlich recht gerne gemacht denn ++ . Manchmal arbeite ich sehr gerne und dann, gestern und vorgestern habe ich es gerne gemacht und da habe ich es sehr gerne gemacht. Aber in den Schulstunden habe ich nicht so viel gelernt, eigentlich sieben.
- E: Hast du mit Kolleginnen zusammengearbeitet oder hast du immer alleine gearbeitet?
- S: Ich habe ein paar Sachen mit Daniela zusammen gemacht. Also zum Beispiel das Spiel. Oder gestern Abend habe ich das eine mit meiner Nachbarin, die kann französisch, nicht wahnsinnig gut, aber wir haben dann einfach über die vier Jahreszeiten diskutiert. Das ist eine Aufgabe im Buch. Das ist auch zu zweit.
- E: Was hast du bei der Arbeit gelernt?
- S: Dass ich besser einteilen muss. Ich weiss jetzt mehr, in welcher Reihenfolge ich die Sachen machen muss. Es war auch blöde, in der ersten Stunde wäre ja danach gleich die Prüfung gekommen, und dort hätte man eigentlich schon beginnen sollen, Wörter zu lernen, aber man konnte ja noch nicht zu viel lernen, weil dann die andern wieder ein wenig rausfallen.
- E: Ja, das war blöde, effektiv.
- S: Ja, und dann hat man „voir“ gelernt, aber bei den Übungen verstand man wieder nicht alle Wörter, dann musste man wieder nachschlagen. Das war blöde.
- E: Ja das stimmt. Das war unglücklich vom Zeitpunkt her, wo ihr angefangen habt.
- S: Mit den Vorträgen ist es manchmal auch ein Durcheinander. Vorträge, dann wieder alleine arbeiten.
- E: Es gibt fast zu viel Unruhe hinein.
- S: Ja.
- E: Man hatte zu wenig Zeit und zu wenig Ruhe.
- S: Von der Zeit her wäre es schon gegangen, aber man hätte vielleicht + , ja, Vorträge ist schon schwierig, aber plötzlich macht man etwas mit der ganzen Klasse, und dann kann man wieder alleine arbeiten, immer so ein wenig hin und her.
- E: Also du hättest lieber eine ganze Stunde für dich alleine für diese Arbeit gehabt.
- S: Ja. Wenn man mit der Klasse arbeitet stört es nicht, dass jetzt ein Vortrag kommt, dann stört es nicht so. Wenn Sie etwas erklären, also vorher macht man Vorträge, danach mit Ihnen etwas, dann finde ich geht es schon. Das ist jetzt vielleicht ein Gegensatz zu den Lernzielen, wo ich fand, eines alleine, eines zusammen machen. Also +++
- E: Ich verstehe schon, was du meinst. Mir geht das auch so. Ich brauche eine gewisse Zeit, bis ich wieder weiss, wo ich war, was ich heute machen will und dann läutet es schon fast oder ich hatte nur noch eine Viertelstunde. Bis du dann wirklich drin bist und weisst, jetzt das-
- S: =dann kommt wieder ein Vortrag und dann ist man wieder ein wenig, ja.
- E: Ich denke, das wäre mir auch so gegangen. ++ Gut, danke.

2.12. Travail avec le journal de bord

2.12.1. Grille pour l'évaluation des crochets obtenus

Vom Mittelwert der Häklein **in unser Notensystem:**

Bereich	Mittelwert der Häklein	Note
1	0	1
2	0.001 - 0.083	1.25
3	0.084 - 0.167	1.5
4	0.168 - 0.25	1.75
5	0.251 - 0.333	2
6	0.334 - 0.417	2.25
7	0.418 - 0.5	2.5
8	0.501 - 0.583	2.75
9	0.584 - 0.667	3
10	0.668 - 0.75	3.25
11	0.751 - 0.833	3.5
12	0.834 - 0.917	3.75
13	0.918 - 1	4
14	1.001 - 1.25	4.25
15	1.251 - 1.5	4.5
16	1.501 - 1.75	4.75
17	1.751 - 2	5
18	2.001 - 2.25	5.25
19	2.251 - 2.5	5.5
20	2.501 - 2.75	5.75
21	2.751 - 3	6

2.12.2. Recueil d'autographes

Généralités

Die Franzosen haben ganz andere Laute, deswegen lachen Deutsch sprechende Menschen Französisch sprechende Menschen aus, wenn sie Deutsch sprechen. Natürlich ist es auch umgekehrt so. (Kaspar)

L'apostrophe et l'élision

Französisch wird sehr schnell gesprochen. Viele Vokale werden beim Sprechen weggelassen. Es gibt Vokale im Wort, die geschrieben, aber nicht ausgesprochen werden. Bsp: J'ai un méde cin.

Oft werden sie auch beim Schreiben weggelassen. An ihrer Stelle steht dann meistens ein Apostroph. (Anton)

Wenn beim Sprechen zwei Vokale aneinander prallen, gibt es einen Apostroph. (Lia)

La liaison (= die Bindung)

Bei „vous avez fait“ bindet das „s“ bei „vous“ die zwei Wörter „vous avez“. (Lukas)

Manchmal hängt man Wörter beim Sprechen zusammen. z.B. vous êtes, les ananas (Lia)

Im Französischen bindet man manchmal die Wörter. Z.B. bei les animaux spricht man das s und das a zusammen aus. (Barbara)

La mélodie de la phrase

Wenn man im Französischen beim Sprechen eine Frage stellen will, geht man mit der Stimme am Schluss ein bisschen hinauf. (Lia)

Vor einem Punkt wird die Aussprache etwas tiefer. (Georges)

Les majuscules (=Grossbuchstaben)

Grossbuchstaben werden bei Eigennamen gebraucht. (Anton)
Länder schreibt man gross. (Mme Lang)

Les accents

l'accent grave

Wenn es ein „è“ hat wie im Wort „après“, spricht man „ä“ aus. (Fabienne)

Hat es ein a mit einem grave (à), so wird es nicht, wie eigentlich erwartet, als ein ä ausgesprochen. Es bleibt ein a. (Rahel)

Der accent grave steht nur auf e, a und u.

Bsp. für den accent grave auf dem a: là, déjà, voilà (Mme Lang)

Bsp: où (=wo) <-> ou (=oder)

l'accent aigu

Bei einem é spricht man das e aus. z.B.: musé e. (Daniela)

Hat ein e kein aigu, wird es entweder als ö ausgesprochen, oder weggelassen.

Bsp: Bre tagne = brötanj, bonne = bon (Maria)

Der accent aigu steht nur auf dem e. (Mme Lang)

l'accent circonflexe

Es war einmal l'hostel une jetzt ist es l'hôtel. Das Dächchen hat das s ersetzt und es hat noch mehr Beispiele. Das heisst, die Sprache verändert sich dauernd. (Samuel)

Ein ê tönt so zwischen e und ä. (Tamara)

Der accent circonflexe kann auf allen Vokalen stehen. (Mme Lang)

la cédille

Der cédille steht unter dem c : ç (Mme Lang)

Les voyelles

a) une voyelle

Das „u“ wird meist als „ü“ ausgesprochen. (Fabienne)

Das „a“ und das „o“ spricht man normal aus, wenn sie alleine stehen. (Georges)

b) Plusieurs voyelles donnent un son (mehrere Vokale ergeben einen ein Laut)

Einem „eau“ sagt man „o“. (Selina)

Bsp: *bateau*, *bureau*, *les cheveux* x, *un château* (Tamara)

Ou wird als u ausgesprochen (Sonja)

Meist wird das „ai“ wie ein „ä“ ausgesprochen.

Bsp: tu *sais*, je *fais*. (Flavio)

Au wird als o ausgesprochen. Bsp: *au ssi* (Daniela)

Wörter mit der Endung „-eur“ spricht man „-ör“ aus. Bsp: *électeur* (électör). (Flavio)

Dieses „eu“ ist ein offenes ö. (Mme Lang).

„quoi“ wird „cua“ gesprochen. (Andreas)

c) Les nasales

Die Nasallaute sind schwierig, da es die im Deutschen nicht gibt. Um sie perfekt auszusprechen, muss man sehr lange üben. Bsp: *non*, *matin*, *brun* (Anton)

Bei einem Nasallaut geht der Ton durch die Nase, irgendwie bekommt man oben an der Nase ein komisches Dröhnen, wenn man ein Wort mit Nasallaut ausspricht. (Katherine)

Nasenlaute sind geschrieben: on an in un en

Nasenlaute beginnen immer mit einem Vokal und nach dem Vokal steht ein „n“. (Selina)

- ain wird als ã ausgesprochen. Bsp: *copain*, *pain* (Maria)

Le même son - une autre écriture (= gleich ausgesprochen- anders geschrieben)

Im Französischen gibt es verschiedene Buchstabenfolgen, die gleich ausgesprochen werden:

o, au, eau = o ausgesprochen

é, ez, er = e ausgesprochen (wie ein deutsches e)

è, ê, ai, est = ä

an, en, am, em = ã

(Fabrice)

Les consonnes

Les consonnes dans l'alphabet

<u>Schriftbild</u>	<u>Aussprache, auf Deutsch geschrieben</u>
v =	we
w =	duble we
c =	se
h =	asch
k =	ca (weiches k, kurzes a)
q =	cü (weiches k)
y =	igrec
z =	zäd (stimmhaftes s)

(Fabrice)

C

Viele Buchstaben haben nur eine Aussprachemöglichkeit, doch der Buchstabe „c“ kann als ein „s“ oder ein „k“ ausgesprochen werden. (Rahel)

Das „c“ spricht man wie ein schwaches „k“ und wie ein etwas stärkeres „g“ aus. Immer vor den Vokalen e und i spricht man es aber als „s“ aus. (Nathalie).

<u>Schriftbild</u>	<u>Aussprache, auf Deutsch geschrieben</u>
ca =	ka
ce =	sö
ci =	si
co =	ko
cu =	kü
ch =	sch
ça =	sa
çu =	sü
cy =	si

(Lucien)

Ç

ç heisst, dass man ein „c“ schreibt, aber ein „s“ sagt. (Fabienne).

ç spricht man wie ein s aus. Eigentlich könnte man das ç abschaffen, denn die Franzosen haben ja schon ein s. (Markus)

Das ç dient manchmal dazu, den Sinn eines Wortes klar zu zeigen.

Bsp: „ça“ und „sa“ spricht man gleich aus, es hat aber eine andere Bedeutung: „dies“ und „sein(e)“ (Mme Lang)

ch und j

Die Franzosen kennen kein „ch“ so, wie wir es im Schweizerdeutschen aussprechen z.B. bei „Christoph“. (Kaspar)

Beim französischen Wort „j ambe“, aber auch bei „ch at“ wird ein „sch“ ausgesprochen. Jedoch bei „chat“ wird es härter und forschender ausgesprochen. Bei „jambe“ ist es ein ganz feines „sch“. Wenn man genau hinhört bemerkt man es. (Lukas)

Bei „ch at“ wird das „sch“ stimmlos ausgesprochen. Bei „j ambe“ wird das „sch“ stimmhaft ausgesprochen. Das bedeutet: Halte deine Finger an den Kehlkopf. Sprich „jambe“ aus. Wenn es bei diesem „sch“ unter deinen Fingern vibriert, sagst du es richtig. (Mme Lang)

g

Wenn nach dem „g“ ein „a“ kommt, spricht man das „g“ wie bei uns im Deutschen als „g“ aus. z.B. mag asin, g arage. (Lia)

Wenn nach dem „g“ ein „o“ kommt, spricht man es als „g“ aus. z.B. g ong, g omme, g olfe, g ondoile. (Lia)

Wenn nach dem „g“ ein „i“ kommt, wird das „g“ als „sch“ gesprochen. (Katherine)
Dieses „sch“ wird stimmhaft ausgesprochen. Das bedeutet: Halte deine Finger an den Kehlkopf. Sprich „schi“ aus. Wenn es bei diesem „sch“ unter deinen Fingern vibriert, sagst du es richtig. (Mme Lang)

Steht ein „e“ nach dem „g“, so wird es wie ein weiches „sch“ ausgesprochen. (Georges)

Dieses „sch“ wird stimmhaft ausgesprochen. (Mme Lang)

Schriftbild Aussprache, auf Deutsch geschrieben

ge	=	sche (weich)
gi	=	schi (weich)
ga	=	ga
go	=	go
gui	=	gi
gue	=	ge

(Lucien)

gn

Wenn nach dem „g“ ein „n“ kommt, spricht man es ungefähr so aus: „nj“. z.B. gagner ausgesprochen „ganje“. (Lia)

h

Die Franzosen sprechen das h nicht aus. Sie haben es trotzdem in ihrem Alphabet, das dort als „asch“ ausgesprochen wird. Die französische Sprache entwickelte sich von der lateinischen. Das heisst, dass sie die Wörter immer mehr verändert haben, bis Französisch entstand. Die Franzosen haben das h von den Römern übernommen und mit der Zeit nicht mehr ausgesprochen. (Gabi)

Bsp: habite, hamster, huit, homme, aujourd'hui (Laura)

ll

ll = ij (kurzes i) Bsp.: travailler (Fabrice)

qu

qu wird als k ausgesprochen (Jemy)

r

Das „r“ spricht man ganz anders aus als im Schweizerdeutschen, man sagt es ähnlich wie im Hochdeutschen. Im Schweizerdeutschen sagt man es eher mit der Zungenspritze und im Deutschen und Französischen eher mit dem Rachen. (Selina)

Das r wird hinten ausgesprochen. (Sonja)

s

Das „s“ spricht man im Wortinnern aus, aber am Ende des Wortes nicht. (Laura)

v

Das v spricht man wie ein weiches w aus. (Markus)

La fin du mot

Bei vielen französischen Wörtern schreibt man Buchstaben, die nicht ausgesprochen werden. Oft wird der letzte Buchstabe geschrieben, damit man den zweitletzten ausspricht, sonst würde man ihn beim Sprechen weglassen (Anton)

Bei Wörtern wie „mais“ spricht man den letzten Buchstaben, also einen Mitlaut, nicht aus, wenn der zweitletzte ein Vokal ist. Bsp: tromper, le nom, le père, la femme (Manuela)

Die meisten „e“s am Ende eines Wortes werden nicht ausgesprochen, sondern dienen nur dazu, dem vorherigen Buchstaben Kraft zu geben, in der gesprochenen Sprache zu existieren.

Wenn man aber dennoch ein „e“ aussprechen will, muss man entweder ein aigu setzen oder einen Buchstaben dach dem e setzen. Das gilt jedoch nicht, wenn nach dem „e“ ein „s“ am Schluss steht. (Georges)

Vielfach wird ein „s“, das am Ende eines Wortes steht, weggelassen. (Flavio)

Bei der Mehrzahl gibt es manchmal ein -x. Dies spricht man aber nicht aus. Bsp: les animaux spricht man „les animo“.

Bei kürzeren Wörtern wird die Endung sehr oft ausgesprochen. Beispiele: le, sac, tu, la, me (Gabi)

Wenn am Ende des Wortes é steht, wird das Wort bis zum Ende ausgesprochen. Bsp: travaillé, été, mangé (Katherine)

2.13. Evaluation des présentations orales

2.13.1. Présentation de la famille

élève : _____
points : _____ note : _____

Zeit : mindestens 1 Minute

erfüllt (1) : _____
nicht erfüllt (0) : _____
mehr als 2 Minuten (1) : _____

Augenkontakt zum Publikum / zur Kamera

_____ sehr gut : Kontakt fast ununterbrochen (4)
_____ gut : Kontakt zum Teil unterbrochen (3)
_____ genügend : Blickt regelmässig ins Publikum, oft auf den Spick /
Stammbaum (2)
_____ ungenügend : Kaum Augenkontakt zum Publikum (0)

Grammatik

_____ sehr gut : fehlerfreier Gebrauch der Possessivpronomen (4)
_____ gut : 1 Fehler (3)
_____ genügend : 2 Fehler (2)
_____ ungenügend : 3 und mehr Fehler (0)

grammatikalisch anspruchsvolle Präsentation, die kaum Fehler aufweist (2) : _____

Vokabular und Satzbau

_____ sehr gut: überdurchschnittlich reichhaltiges Vokabular, zum Teil schwierige
grammatikalische Strukturen, Haupt- und Nebensätze (6)
_____ gut : reichhaltiges Vokabular, ev. schwierige grammatikalische Struktur, Haupt-
und Nebensätze (4)
_____ genügend : Basisvokabular, das aber variiert wird, Haupt- und Nebensätze (2)
_____ ungenügend : Basisvokabular ohne Abwechslung, Satzstruktur wiederholt sich, vor
allem Hauptsätze. (0)

Aussprache

spricht laut und deutlich (2): _____
spricht laut, zum Teil undeutlich (1): _____
spricht zu leise (0): _____

_____ sehr gut : spricht flüssend und fast ohne Aussprachefehler (4)
_____ gut : spricht flüssend, mit einigen Aussprachefehlern (3)
_____ genügend : stockt zum Teil, spricht meist flüssend, einige Aussprachefehler (2)
_____ ungenügend : spricht nicht flüssend / zu holprig; zu viele Aussprachefehler (0)

Nähere Beschreibung von 2 Personen:

zu jeder Person 5 Sätze (4): _____

2.13.2. Présentation des loisirs

Vortrag von _____

Datum: _____

Sprechzeit: _____

Aussprache

Verständlichkeit, Grammatik

Vortragsweise: Kontakt zum Publikum, Augenkontakt, Ablesen?

Sprechen: laut, deutlich, langsam

Anderes:

Curriculum Vitae

Nom, prénom	Lang, Eva
Adresse	Speerstrasse 11 8500 Frauenfeld
Téléphone	052 721 08 60
E-mail	evalang@gmx.ch
Date de naissance	14. mai 1975
Etat civil	mariée avec Stefan Meier
Enfants	Lea Regina, née le 5 nov. 2003 Gabriel Paul, né le 5 oct. 2005 Simon Henri, né le 8 juin 2009

Etudes et Formation

Etudes en langues romanes et en didactique 1995-2002

Matière primaire	Littérature et linguistique françaises
Première matière secondaire	Littérature italienne
Deuxième matière secondaire	Didactique de l'enseignement au lycée
Matière supplémentaire	Linguistique italienne
Lieux d'étude	Zurich, Lausanne et Pisa
Premier diplôme	<i>Lizentiat</i> à l'Université de Zurich, mai 2002
Deuxième diplôme	Dissertation à l'Université de Zurich, avril 2008

Obtention du Diplôme pour l'enseignement au lycée (*Höheres Lehramt*) en printemps 2009

Activités professionnelles

Semestre d'hiver 1999/2000	Enseignante au Lycée Büelrain à Winterthur (17%)
Mars 2000-août 2003	Enseignante au Lycée Hohe Promenade à Zürich (35%-70%)
Octobre 2003 – juillet 2006	Assistanat en Linguistique des langues gallo-romanes sous M. Prof. Dr. J. Th. Wüest, Séminaire des langues romanes de l'Université de Zürich (67%) Enseignante à l'Université de Zurich et à la Haute école pédagogique Zurich
Août 2006-août 2007	Enseignante au Lycée Im Lee à Winterthur (50%) Enseignante à la Haute école pédagogique Zurich
Depuis août 2007	Enseignante au Lycée Hohe Promenade à Zurich (30%-50%)

